

**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

132657

**LİSE BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK DÜZEYLERİNİN
AKADEMİK BENLİK TASARIMLARI,
OKULA KARŞI TUTUMLARI VE
AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

132657

Arzu YÜKSEL

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
Eğitim Programları ve Öğretim Programında**

Hazırlanan

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı: Dr. Sema KARAKELLE

**İstanbul
Haziran, 2003**

**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

İÇİNDEKİLER

Sayfa

İÇİNDEKİLER.....	II
TABLolar LİSTESİ	V
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	VI
ÖZET.....	VII
ABSTRACT	VIII
ÖNSÖZ.....	IX

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Öğrenilmiş Çaresizlikle İlgili Kuramsal Görüşler	6
1.2.1. Öğrenilmiş Çaresizlik Kavramının Ortaya Çıkışı	6
1.2.2. İnsanlarla Yapılan Öğrenilmiş Çaresizlik Araştırmaları	8
1.3. Akademik Benlik Tasarımı	14
1.4. Akademik Benlik Tasarımı ve Okul Başarısı	17
1.5. Okula Karşı Tutum	19
1.6. Araştırmanın Amacı ve Önemi	21
1.7. Problem	22
1.7.1. Alt Problemler	22
1.8. Sayıtlar	23
1.9. Sınırlılıklar	23
1.10. Tanımlar	24

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	25
--------------------------	----

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	32
3.1. Evren ve Örneklem	32
3.2. Veri Toplama Araçları	34
3.2.1. Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği	34
3.2.1.1. Ölçeğin Güvenirlik Çalışması	35
3.2.1.2. Ölçeğin Geçerlik Çalışması.....	36
3.2.2. Akademik Benlik Kavramı Ölçeği	37
3.2.2.1. ABKÖ Maddelerinin Denenmesi	39
3.2.2.2. Ölçeğin Güvenirlik Çalışmaları	39
3.2.2.3. Ölçeğin Geçerlik Çalışmaları	39
3.2.3. Okul Tutum Ölçeği.....	40
3.2.3.1. Ölçeğin Yanıtlanması ve Puanlanması.....	41
3.2.3.2. Ölçeğin Güvenirlik Çalışması	41
3.2.3.3. Ölçeğin Geçerlik Çalışması.....	41
3.2.4. Akademik Başarının Saptanması.....	42
3.2.5. Öğrencilerin Kişisel ve Ailevi Özelliklerinin Saptanmasında Kullanılan Form	42
3.3. Verilerin Toplanması	42
3.4. Verilerin Analizi	42

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	44
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	47
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	48

BÖLÜM V

BULGULARIN YORUMU

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumu	49
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumu	49
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumu	51

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	54
6.2. Öneriler	54
6.2.1. Araştırma Önerileri.....	54
6.2.2. Uygulama Önerileri.....	56

KAYNAKÇA	58
----------------	----

EKLER

EK-1 Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği.....	62
EK-2 Akademik Benlik Kavramı Ölçeği.....	65
EK-3 Okul Tutum Ölçeği	71
EK-4 Akademik Başarının Saptanması	73
EK-4 Öğrencilerin Kişisel ve Ailevi Özelliklerinin Saptanmasında Kullanılan Form.....	73
EK-4 Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Cevap Kağıdı.....	74
EK-4 Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Cevap Kağıdı	75
EK-4 Okul Tutum Ölçeği Yanıt Kağıdı	76

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
3.1. Deneklerin Liselere Göre Dağılımı.....	32
3.2. Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımı	33
3.3. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Anne ve Babalarının Eğitim Durumları.....	33
3.4. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Durumu.....	34
4.1. Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin ve Akademik Benlik Tasarımında Yetenek Alanları (Sözel Yetenek, Sayısal Yetenek, Şekil-Uzay Yeteneği ve Göz-El Koordinasyonu) Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	45
4.2. Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Akademik Benlik Tasarımında Yetenek Alanları (Sözel Yetenek, Sayısal Yetenek, Şekil-Uzay Yeteneği ve Göz-El Koordinasyonu) Üzerindeki Etkisine İlişkin Belirtme Katsayısı.....	46
4.3. Öğrencilerin Okul Tutumuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	47
4.4. Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Okul Tutumları Üzerindeki Etkisini Gösteren Regresyon Analizi Tablosu	47
4.5. Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Başarılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	48
4.6. Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine İlişkin Belirtme Katsayısı	48

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil

Sayfa

Şekil 1: Genel Benlik ve Alt Benlik Tasarımlarının Hiyerarşik Yapısı	15
Şekil 2: Okumada Başarılı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okul Yılları Boyunca Okula Karşı Tutumları	29



ÖZET

Bu araştırmada, Lise birinci sınıfa devam eden öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin; akademik benlik tasarımları, okul tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma, 2002-2003 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili Beşiktaş ilçesinde Bingöl Erdem Lisesi ve Yeni Levent Lisesi'nde birinci sınıfa devam eden ve random olarak belirlenen 187 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmanın değişkenlerine ait veriler deneklere; “Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği”, Akademik Benlik Kavramı Ölçeği” ve “Okul Tutum Ölçeği” uygulanarak, deneklere ait veriler ise “Kişisel Bilgi Formu” uygulanarak elde edilmiştir.

Regresyon istatistiksel analizleri uygulanarak elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

- 1- Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, akademik benlik tasarımının yetenek alanlarındaki (Sözel yetenek, sayısal yetenek ve göz-el koordinasyonunun) değişkenliğini açıklamada yeterli etkisi bulunmamıştır. Öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin şekil-uzay yeteneğinin değişkenliğini açıklamada etkili olduğu ve şekil-uzay yeteneğindeki varyansı açıklamada yeterli olduğu görülmüştür.
- 2- Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, okul tutumundaki değişkenliğini açıklamada etkili olduğu görülmüştür.
- 3- Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi, akademik başarının değişkenliğini açıklamada yeterli etkisi olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin; akademik benlik tasarımlarının yetenek alanlarından şekil-uzay yeteneği üzerinde ve okula karşı tutumları üzerinde etkisi olduğu saptanırken, akademik benlik tasarımlarının sözel yetenek, sayısal yetenek ve göz-el koordinasyon üzerinde ve akademik başarıları üzerinde etkisinin olmadığı saptanmıştır.

ABSTRACT

The aim of this study is determine the effects of high school students' learned helplessness levels on their academic achievement, attitudes towards school and academic self concepts.

The universe of this study is the students of Bingöl Erdem High School and Yeni Levent High School in Beşiktaş, in Istanbul in the academic year of 2002 – 2003 and the sampling group is randomly selected 187 high school students' first grade students studying in these schools.

The data for the variables of this is study is gathered from “Depressive Attributional Style Questionnaire”, Academic Self Concept Questionnaire” and “School Attitude Questionnaire”. The data for the subjects is gathered from “Personal Information Form”.

According to the statistical regression analysis, the findings of this study can be summed up like this;

- 1- The level of students learned helplessness has no effect on the explanation of students' skills domain (verbal skills, numerical skills and eye - hand coordination) of their academic self concept. The level of students's learned helplessness has an effect on explaining the variation in students' form - space skills.
- 2- The level of students' learned helplessness has an effect on explaining their attitudes towards the school.
- 3- The level of students' learned helplessness has no effect on explaining their academic achievement.

The level of students' learned helplessness has an effect on form - space skills in the skills domain of the students' academic self concept and their attitudes towards school, but the level of students' learned helplessness has no effect on the verbal and numerical skills and the eye – hand coordination of the students.

ÖNSÖZ

Bu çalışma, okul öğrenmelerinde etkili olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin; akademik benlik tasarımları, okul tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacını gütmektedir.

Bu araştırmanın yapılması ile eğitim-öğretim sisteminin girdisi durumunda olan öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik davranışının, öğrenci başarısında, okula karşı tutumlarında ve akademik benlik tasarımları üzerindeki etkisi saptanarak öğrenilmiş çaresizliğin eğitim-öğretim sürecindeki önemine dikkat çekilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın planlanmasında, yürütülmesinde ve sonuçlandırılmasında yardımlarını esirgemeyen, rehberlik ve eleştirileriyle beni aydınlatan değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sema Karakelle'ye, araştırmayla ilgili istatistiki verilerin analizinde yardımcı olan arkadaşım Süleyman Avcı'ya, son düzeltmeler ile araştırmanın yazım formatının düzenlenmesindeki yardımlarıyla birlikte, güdüleyici desteklerinden dolayı çalışma arkadaşlarım Ali Kolaçık, Derya Çölaşan, Özlem Karakuş ve Nurhayat Tükel'e, tez çalışmalarım boyunca beni destekleyen sevgili Anneme teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca, çalışmalarımın her aşamasında beni yüreklendiren hocam Neriman Koçmar'a, değerli bilgilerini, yorumlarını ve eleştirilerini esirgemeyen, eğitimciliği misyon edinmiş değerli hocam Dr. Neşat Karakelle'ye teşekkürlerimi sunuyorum.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, alt problemler, sayıtlılar ve tanımlar verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde bireylerin öğrenmesi gereken davranış sayısı dünyadaki hızlı gelişim ve değişimle doğru orantılı olarak artmıştır. Geçmiş yıllara oranla bir bireyin öğrenmesi gerekli olan davranışlarla günümüzdeki davranışların sayısını karşılaştırdığımız zaman kıyas yapılamayacak kadar fazla olduğu görülebilir. Günümüzde yaşayan insanların bu davranışları öğrenmeleri en azından canlı varlığını sürdürebilmesi için gereklidir. Dünyaya geldiği an son derece güçsüz ve beceriksiz olan insan yavrusu sağlıklı olma, beslenme, temizlik, yürüme, başkaları ile birlikte yaşama gibi canlılığı sürdürebilmek için gerekli olan davranışları daha çocuk yaşlarda kazanmak durumundadır. Kaldı ki etkili bir yaşam sürdürebilmek için bu davranışların kazanılması kaçınılmaz bir gerçektir. Toplumu oluşturan bireylerin yukarıda bahsedilen davranışları kazanmaları birer öğrenme ürünüdür. Öğrenme, değişik biçimlerde tanımlanmakla beraber, psikologların çoğu öğrenmenin, bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluştuğu ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği görüşünde birleşmektedirler (Fidan ve Erden, 1996).

Günümüzde yeni davranışlar edinmede yüksek bir verime ulaşmamız zorunludur. Dolayısıyla bu davranışların kazanılması rastlantılara bırakılamaz. Bu yeni davranışların kişilere, yetkili ellerle ve verimli bir şekilde kazandırılması gerekir. Bu görevi yerine getirme görevi ise toplumsal bir kurum olan okullara verilmiştir.

Okuldaki öğrenmeler normal yaşamdaki öğrenmelerden farklıdır. Hangi davranışın öğrenileceği daha önceden belirlenmiştir. Bu davranışların öğrenilmesinde nasıl bir sıra izleneceği ve bu öğrenmeler için ne kadar zaman ayrılacağı ve hangi yöntemlerle öğretileceği önceden planlanmıştır.

Okuldaki öğrenmeleri normal yaşamda kazanılan gelişigüzel öğrenmelerden ayıran çok önemli özellikler vardır. Okul öğrenmeleri kasıtlı planlanmış öğrenmelerdir. Nelerin

öğrenileceği, öğrenmenin gerçekleşeceği ortam, bu ortamda kullanılacak araç-gereç, yöntem, teknik vb unsurlar daha önceden planlanmıştır. Okul öğrenmelerinin yüksek nitelikli bir öğretim hizmeti eşliğinde gerçekleştirilmesi beklenilir. Okul öğrenmelerinin maksatlı olması ve bu öğrenmelerin, işe yararlılığı kanıtlanmış bir öğretme-öğrenme yaklaşımına göre yürütülüyor olması, okuldaki her öğrencinin öğrenmeyle ilgili bütün sorunlarının çözüldüğü anlamına gelmez. Çünkü her öğrenci birbirinden farklı bir değerdir. Uygulanmakta olan bir öğretim programı, mevcut öğrencilerin bir kısmı için yüksek düzeyde etkili olabilir. Öğretim hizmetlerinden son derece verimli yararlanan öğrencilerin yanında bu hizmetlerden yeterince ya da beklenen kadar fayda elde edemeyen öğrencilerin varlığı ise çok önemli bir gerçektir. Öğretim hizmetlerinin bu öğrencilere göre de düzenlenmesi ayrı bir önem arz etmektedir. Öğretim hizmetlerinin planlayıcısı ve yönlendiricisi olan öğretmenin bu faaliyetleri bütün öğrencilerden beklenen verimi almalarına yönelik düzenlemesi, öğrenci özelliklerine göre dönüt, pekiştireç, araç-gereç, yöntem kullanması, eksiklikleri zamanında görmesi ve bunları tamamlayarak bir sonraki öğrenmelere geçiş yapması beklenir. Böylece, okuldaki öğrenmelerin, yüksek bir verimle gerçekleştirilmiş olması mümkün olabilir. Okulların, bu verimin daha da artırılabilmesi için öğrencilerine etkili öğrenme yollarını da öğretmeleri gerekmektedir. Bu yolla bir yandan temel sayılan bazı davranışları öğrencilere kazandırırken, öte yandan da öğrencilerin önceden kazanmış oldukları davranışları kullanmalarına uygun ortamlar hazırlarlar. Böylece hem bu davranışları pekiştirirler hem de öğrencilere yeni davranışları kendi kendilerine öğrenme gücü kazandırarak öğrenme yolunu da öğretirler (Özçelik, 1992).

Okulda gerçekleştirilen eğitim sürecinde planlanan davranış değişikliklerinin meydana gelmesi beklenir. Eğitim ve öğretim işleminin tamamlanması ile sürecin son parçasını oluşturan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri gerçekleştirilir. Planlanan davranışlar öğrencilere kazandırılmış ya da kazandırılmamış olabilir ya da kazanılmışsa bile istenilen derecede davranış değişikliği yaratılamamış olabilir. Elde edilen sonuca bakabilmek için öğrenciler sınavlara tabi tutulurlar. Bu sınavların sonuçları sayısal değerler ya da notlarla ifade edilir. Öğrenme-öğretme sürecinin doğal bir parçası olan ölçme ve değerlendirme; sınav, not, puan, sınıf geçme, sınıfta kalma gibi kavramlarla ele alınarak öğrencilerin başarılı veya başarısız olmaları ile sonuçlanır. Bu durum, öğrencinin okul, aile ve arkadaşları ile olan ilişkilerini etkiler. Onun sosyal yaşamdaki durumunu belirler. Bu yüzden başarı ve başarısızlık öğrenci hayatının önemli bir parçası haline gelmektedir (Özabacı, 1999).

Okul sistemi içinde temel yapı, verim başka bir deyişle başarı üzerine kurulmasına karşın başarısız bir öğrenim hayatı geçiren öğrencilerin sayısı küçümsenmeyecek kadar fazladır. Bu gerçekten hareketle başarı ve başarısızlıkla ilgili çok fazla araştırma yapılmıştır. Eğitimde başarı ile ilgili olarak bir çok ülkeyi kapsayan bazı geniş kapsamlı araştırmalar da (Coleman, 1966; Plowden, 1967; Comber ve Kees, 1973; Husen, 1967; Purves, 1973; Thorndike, 1973; akt. Blomm,1995) okul başarısı bakımından çok büyük bireysel, gruplararası ve uluslararası farklar bulunduğunu ortaya konmuştur. Yapılan bu araştırmalar sonucu başarıya etki eden faktörler saptanarak, tanımlanması ve kontrol altına alınması düşüncesi ile yeni araştırmalara kaynak oluşturmıştır.

Başarı; istenilen bir sonuca ulaşmak yönünde gösterilen ilerlemedir. Başarı genellikle öğretmenlerin yargıları ya da testlerle değerlendirilmektedir. Başarılı kişi, çevresindekilerin standartlarına, değer yargılarına göre değerlendirilmektedir. Bu durumda başarı ve başarısızlık bir okuldan diğer bir okula, bir öğrenciden diğer bir öğrenciye ve bir puandan diğer bir puana göre değişebilir (Mandel ve Markus, 1988).

Okul başarısı okulda alınan notların değerlendirilmesi ve bu notların belirli ortalamanın üzerinde yer alması anlamına gelmektedir. Okul başarısızlığı ise öğrencinin sahip olduğu zihinsel kapasiteden daha düşük notlar ile öğrencinin asıl kapasitesi arasında bir farklılığın bulunmasıdır (Garbarino, 1985).

Mandel ve Markus (1988) okul başarısızlığının nedenlerini:

- 1) Kişisel Nedenler: Bireylerin kaygı düzeyleri, benlik saygısı, zekâ düzeyleri, dikkat, duygusal özellikler ve kişisel özellikler,
- 2) Aile ile ilgili faktörler: Kardeş ilişkileri, yetiştirilme özellikleri, sosyo-ekonomik faktörler, aile içi ilişkiler, cinsiyet ,
- 3) Arkadaş grubu ile ilgili faktörler: Arkadaşlarla olan ilişkiler,
- 4) Okul ve öğretmen ile ilgili faktörler: Öğretmenin yeterlilikleri, beklentileri, sınıf yönetimi, öğretmen cinsiyeti ile öğrenci arasındaki iletişim, okul ile ilgili olarak ise; okulun sosyal ve psikolojik yapısı, sınıf düzeyleri, toplumun eğitime yönelik tutumları, okulun fiziksel yapısı açısından incelenmiştir.

Razon (1987) ise, okul başarısını etkileyen faktörleri öğrencinin; zekâ düzeyi, bedensel gelişimi, duygusal ruhsal özellikleri ve sosyal olgunluk düzeyi, ailenin; anne ve babanın

tutum ve davranışları, eğitim ve disiplin anlayışı, okuma ve öğrenme motivasyonu, okul ortamının; öğretmen tutum ve davranışları, ders programı ve öğretim yöntemleri şeklinde sınıflandırmaktadır.

Razon'un sınıflandırmasından hareketle çağdaş anlamda başarı kavramının bilgi ve beceri gibi davranışlar kadar, benlik tasarımı, ilgiler, kişisel özellikler ve tutumlar gibi bilişsel olmayan davranışları da içerdiği kabul edilebilir.

Okul başarısını etkileyen kişisel faktörler içinde yer alan zekâ düzeyi ile akademik başarı arasındaki ilişki %40 ile %50 arasında değişmektedir. Zihinsel yetenek bakımından daha fazla başarı beklenen öğrencilerin başarısız, daha az olan zihinsel yeteneğe sahip öğrencilerin beklenenin üzerinde başarı gösterdikleri görülmüştür (Baymur, 1972).

Genel olarak akademik yetenek ile akademik başarı arasındaki ilişkiler önemli olmakla beraber okul başarısını etkileyen fakat zihinsel olmayan çeşitli etmenler vardır (Özgüven, 1974).

Başarı üzerine yapılan araştırmaların çok fazla olmasında insanların hayat gayeleri arasında başarının önemli yer tutması etkili bir faktördür. Okulda eğitim hizmetlerinden yararlanmak için tüm gayretlerini göstermelerine ve yeteri kadar çalışmalarına rağmen, gösterdikleri performans uygun başarı elde edememeleri öğrencileri olumsuz yönde etkileyecektir. Herhangi bir durumda yaşanan başarı ya da başarısızlık, öğrencilerin kendilerini, öğrenme yaşantılarını ve okul hakkındaki tutumlarını etkilemektedir.

Öğrencileri motive etmek ve öğrenmeyi gerçekleştirmek için büyük çabalara karşın öğrencilerin başarısız olmalarına ve öğrenmeyi reddetmelerine sebep olan nedenler uzun süre ihmal edilmiştir. Çoğu zaman öğrenmemek için neredeyse direnen öğrencinin neden öğrenmek istemediği konusu yeteri kadar incelenmemiştir. Başarısız olan öğrenciler kendilerine zor gelen bir iş ile karşılaştıklarında, işin üstesinden gelmek için yeterli motivasyona sahip olmadıkları ve başarmak için gayret göstermedikleri bilinmektedir.

Robert ve Myrna Gordon'a göre öğrenciler kaçınmaya çalıştıkları büyük başarısızlıklara karşı kendilerini koruma stratejileri geliştirirler. Bu tür çocuklar elde edilemeyecek hedefler için uğraşır, oyalanır ve ancak çok az çaba gerektiren işleri sonuçlandırır. Kendilerini öğrenme

gerektiren işlerde “yeteneksiz” hissederler ve “öyleyse denemek niye” diyerek başarmak için bir çaba sarfetmezler. Akademik başarısızlık yaşayan öğrencilerin büyük çoğunluğu, başarıyı şansa ve kontrol edilemeyen tesadüflerle açıklarlar. Bu durum; öğrencinin, olayların sonucunu kontrol edememe durumu ile karşı karşıya geldiğinde, gelecekteki tepkilerin boş ve yetersiz olacağı inancını geliştirmesi ve bunu kontrol edebilecek durumlara genellemesi anlamına gelen “Öğrenilmiş Çaresizlik” kavramıyla açıklanır (www.idaca.org).

Öğrencilerin, önceleri gayret göstermelerine rağmen başarıya ulaşamamaları daha sonraki durumlarda gayret göstermelerinin önemli olmadığı sonucuna ulaşmasına yol açar. Öğrenciler, başarısızlık durumlarında çevrelerinden de aldığı olumsuz geri bildirimlerle kendilerini yeteneksiz olarak algılarlar. Kendilerinin başarılı olacağı durumlarda dahi çabalarının boşa çıkacağına inandığından işe başlamaz ve hiçbir gayret göstermezler. Çünkü olumsuz deneyimleri nedeniyle başarısızlığı kontrol edilemeyen bir değişken olarak görürler.

İnsanların olayları kontrol edebilme ya da edememe yaşantısı sonucunda, bu yaşantıları kişilerin nasıl yorumladıklarıyla ve davranışlarını nasıl etkilediği ile ilgili olarak “Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli” adı verilen bir model geliştirilmiştir. Bu model kontrol edilemeyen olaylara maruz kalma sonucunda, tepkilerinin sonuç üzerinde bir etki sağlayamayacağını öğrenileceğini ve bu öğrenmenin kontrolü mümkün koşullara da genelleneceğini öngörmektedir (Overmier ve Seligman, 1967).

Yapılan araştırmalar öğrenilmiş çaresizliğin öğrencide 3. sınıftan itibaren başladığını göstermektedir (www.idonline.org). Seligman ve diğerleri (1984)’nin 8-13 yaş grubundaki çocuklar üzerinde yaptığı araştırma da olumsuz olayları öğrenilmiş çaresizliğe özgü yükleme biçimiyle açıklayan çocuklarda, depresif semptomların daha fazla olduğu bulunmuştur.

Geleceği oluşturan çocukların kişisel gelişimlerini istenilen ve çağın gerektirdiği düzeyde gerçekleştirebilmeleri çok önemlidir. İlk eğitimlerini ailede alan çocukların altı yaşından itibaren okul hayatına başlamaları ve bundan sonraki dönemlerinde oldukça önemli zaman dilimini kapsayan okulların, çocukların öğrenme hayatlarını başarı ile devam ettirebilmeleri için her türlü ortamı hazırlama temel görevleridir. Eğitim bilimlerinin verilerinden yararlanan okulların yapılan araştırmaların sonuçlarından elde edeceği fayda çok büyük olacaktır. Okul başarısı üzerine yapılan araştırmaların çok fazla olmasına rağmen öğrenilmiş çaresizlik üzerine yapılmış olan araştırmaların oldukça az olduğu dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak; öğrenilmiş çaresizlik, öğrencilerin, başarılı olmak için hiç bir gayret göstermemeleri ile yeni başarısızlıklar yaşamalarına, bu başarısızlıkları yaşamalarındaki algılarıyla birlikte çevrelerinden de aldıkları geri bildirimlerle akademik benlik tasarımlarının ve okula karşı tutumlarının olumsuz olmasına neden olacağı düşünülebilir.

Bu araştırmanın amacı; öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin; akademik benlik tasarımı, okul tutumu ve akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaçla öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, akademik benlik tasarımları ve okul tutum düzeyleri ölçekler uygulanarak saptanmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını oluşturan karne notları da elde edilerek öğrenilmiş çaresizliğin yukarıda belirtilen faktörler üzerindeki etkisi bulunmaya çalışılmıştır.

1.2. Öğrenilmiş Çaresizlikle İlgili Kuramsal Görüşler

1.2.1. Öğrenilmiş Çaresizlik Kavramının Ortaya Çıkışı

Öğrenilmiş çaresizlik kavramı ilk kez Seligman ve arkadaşları (1967) tarafından hem bir deneysel işleme, hem de bir davranış örüntüsüne işaret etmek için kullanılmıştır (Aydın, 1985).

İnsanların olayları kontrol edebilme ya da edememe yaşantısı sonucunda bu yaşantıları kişilerin nasıl yorumladıklarıyla ve davranışlarını nasıl etkilediği ile ilgili olarak “Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli” adı verilen bir model geliştirilmiştir. Model, kontrol edilemeyen olaylara maruz kalma sonucunda, tepkilerinin sonuç üzerinde bir etki sağlayamayacağının öğrenileceğini ve bu öğrenmenin kontrolü mümkün koşullara genelleneceğini öngörür (Overmier ve Seligman, 1967).

Maier ve Seligman’ın yaptığı deneylerde, kaçmanın ve korunmanın mümkün olmadığı deney kutularında şoka maruz bırakılan köpekler, daha sonra kaçmanın mümkün olduğu durumlara girdiklerinde kaçmayı öğrenememişlerdir. Köpekler daha önce yaşadıkları bu durumu veya “çaresizliği” veya öğrendikleri çaresizliği daha sonra karşılaştıkları ortamlara genellemişlerdir (Scwartz ve Lacey 1982, Arık, 1995).

1965'in başlarında, Martin E.P. Seligman meslektaşları ile birlikte, öğrenme ile korku arasındaki ilişkiyi incelemek üzere, köpekler üzerinde Pavlov'un şartlı refleks deneyini yaparken tesadüfen beklenmedik bir fenomen keşfetmiştir. Seligman ve arkadaşlarının üçlü deney deseni düzeninde yaptıkları araştırmalarda, üç grup köpek kullanılmış ve köpekler iki ayrı deneysel işleme tabi tutulmuşlardır. Birinci gruptaki köpeklere "kaçış grubu" adı verilmiştir. Beyaz bir kabinin içerisine yerleştirilmiş bir hamağa sarmalanmış halde yatarlarken, arka ayaklarından 50 voltluk zararsız bir elektrik şoku uygulanmıştır. Bu gruptaki köpekler, kabinde kafalarının bir yanında bulunan paneldeki bir düğmeye basarak şoku kesme imkânına sahiptirler. Eğer 30 saniye içinde düğmeye basılamazsa şok kendiliğinden kesilmektedir. Birinci gruptaki köpekler düğmeye basmayı öğrenmiş ve gittikçe daha kısa sürede düğmeye basmışlardır. İkinci gruba "çaresizlik grubu" adı verilmiş ve bunlar "kaçış grubu" ile aynı şartlar altında şoka maruz bırakılmıştır. Ancak bu köpekler düğmeye bastıklarında bile şok kesilmemektedir. Bu köpeklere uygulanan şok süresi kaçış grubundaki bir köpeğe uygulanan kadardır. Böylece kaçış ve çaresizlik grubu aynı sürelerde şoka maruz kalmaktadırlar. Ancak çaresizlik grubu panele bastıklarında bile şok kesilmediği için 30 denemeden sonra paneldeki düğmeye basmaktan vazgeçmişlerdir. Üçüncü gruptaki köpekler kontrol grubunu oluşturmuş ve hiçbir şoka maruz kalmamışlardır. 24 saat sonra tüm köpekler, kısa bir çitle iki bölmeye ayrılmış kapalı bir alana götürülmüştür. Köpeklere 10 kez şok verilmiş ve köpeklerin bu 10 denemenin birinde duvarın üstünden karşı tarafa atlayarak şoktan kaçmaları hedeflenmiştir. Kaçış ve kontrol grubu kurtulmada hemen hemen aynı başarıyı gösterirken, "çaresizlik grubu" diğer gruplardan önemli ölçüde farklılık göstermiştir. Bu gruptaki 8 köpeğin 6'sı 10 denemeden sonra dahi duvarın üzerinden atlayıp şoktan kurtulamamışlardır. Bir hafta sonra ise bu 8 köpeğin 5'i hala 10 denemenin herhangi birinde karşı tarafa atlayıp şoktan kurtulamamıştır. Bu köpeklerin % 75'i neredeyse karşıya hiç atlayamamış, % 62.5'i ise yedi gün geçmesine rağmen hâlâ başarısızlıklarını sürdürdükleri görülmüştür (<http://www.unwinnipeg.ca/campus/uwsa/from.htm>).

Seligman ve arkadaşlarına göre, çaresizlik grubundaki hayvanların hiç bir tepkide bulunmayıp şokun verilmesini bekler hale gelmelerinin temelinde, deneyin birinci aşamasında davranışlar ile sonuçlar arasında bir bağlantı olmadığını öğrenmeleri yatmaktadır. Bu nedenle, Seligman ve arkadaşları, hayvanların bu durumunu öğrenilmiş çaresizlik olarak adlandırmışlardır (Aydın, 1985).

Daha sonra çaresizlik düzeyine ilişkin kediler (Sewarel ve Humprey 1967), balıklar (Padilla 1973; Padilla ve diğerleri 1970) ve ratlar (Maier, Abin ve Testa 1973; Anderson ve diğerleri 1968) üzerine yapılan araştırmalarda öğrenilmiş çaresizliğin türe özgü olmadığı görülmüştür (Abramson, Seligman ve Teasdale 1978).

1.2.2. İnsanlarla Yapılan Öğrenilmiş Çaresizlik Araştırmaları

Öğrenilmiş çaresizliğin türe özgü bir davranış örüntüsü olmadığı sonucuna varılmasıyla birlikte benzer koşullardan geçen insanların aynı davranışları gösterip göstermeyeceği sorusunu gündeme getirmiştir. Bu sorunun cevabını bulabilmek için bir çok araştırma yapılmıştır.

Bu konuya ilişkin Hiroto'nun (1974) insanlar üzerinde yaptığı deney şöyledir:

Gönüllü üniversite öğrencilerinden oluşan denekler üç gruba ayrılmıştır. Bunlardan birinci gruptaki deneklere bir düğmeye basarak durdurabilecekleri yüksek sesli gürültü verilmiştir. İkinci gruptaki denekler, ne yaparlarsa yapsınlar gürültüyü durduramayacakları bir konumdadırlar. Kontrol grubundaki deneklere bu aşamada hiçbir işlem uygulanmamıştır.

Deneyin ikinci aşamasında tüm gruplar yüksek seste gürültüye maruz kalmışlardır. Gürültünün kesilmesi bütün denekler için kontrol edilebilir niteliktedir. Ancak gürültüyü kesmek için deneklerin önlerindeki levveyi hangi yöne iteceklerini doğru olarak tahmin etmeleri gerekmektedir. Deney sonuçları hayvanlarındakinde elde edilenlere şaşırtıcı bir şekilde benzemektedir. Önceden kontrol edilebilir gürültü verilen ve hiç gürültü verilmeyen gruptaki denekler kolay ve çabukça sesi kesmeyi öğrenirken, önceden kontrol edilemeyen gürültüye maruz kalmış denekler gürültüyü kesmek için daha az çaba sarf etmiş ve pasif bir şekilde gürültüyü dinlemişlerdir. Hiroto (1974) ikinci gruptaki deneklerin daha az çaba göstermelerini öğrenilmiş çaresizlik olarak açıklamıştır.

Gatchel ve Proctor (1976), bu konuda yaptığı araştırmada üç grup kullanmışlardır. Kaçma grubu adı verilen birinci gruba 45 kez haber verilmeden kaçılabilir ses verilmiştir. Denekler dört kez düğmeye bastıklarında sesi durdurabilmektedirler. İkinci grup olan çaresizlik grubu ise aynı sayıda ve aynı sürede habersiz verilen sesi duymakta ama bunu durduramamaktadırlar. Üçüncü grup ise kontrol grubudur. Bu grup ise aynı sayıda ve aynı sürede sesi duymaktadır. Fakat deneklere pasif olarak oturmaları, sesi dinlemeleri ve ses

geldikten sonra düğmeye basmaları söylenmiştir. Deneyin ikinci aşamasında deneklere çözülebilir bir problem verilmektedir. Sonuçlar değerlendirildiğinde kaçamayacakları ses alan grubun problem çözme işleminde performanslarında daha fazla bozulma gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca çaresizlik grubunun fizyolojik ölçümlerinin sonucunda da diğer gruplara göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Araştırmacılar, çaresizlik grubunun gösterdiği semptomların, klinik depresyon semptomları ile ilgili bulunduğunu belirtmektedirler. Bu araştırma sonuçları Hiroto ve Seligman'ın araştırma sonucunu desteklemiştir.

İnsanlar üzerinde yapılan bu deneysel çalışmalarda; hayvanlara uygulanan şok yerine, çözülmesi güç problemler verilmiştir (Hiroto ve Seligman 1975).

Hiroto ve Seligman (1975), kontrol edilemeyen olaydan sonra bireyin davranışı ile bu davranışın sonucu arasında bir bağlantı olmadığını öğrenmesinin motivasyonu etkileyip etkilemediğine bakmak için kolej öğrencileri ile dört ayrı deney yapmışlardır. Bu araştırmalarda yine rahatsız edici ses ve zor bir problem çözümü hem ayrı ayrı, hem de birlikte kullanılmıştır. Her deney sonucunda öğrenilmiş çaresizlik davranışı görülmüştür.

Ancak öğrenilmiş çaresizlik konusunda insanlarla yapılan çalışmalar her zaman tutarlı sonuçlar vermemektedir. Bazı araştırma bulguları, deneklerin çaresizlik davranışı gösterdiklerini belirtirken (Hiroto, 1974, Hiroto ve Seligman 1975, Gatchel ve Proctor ,1976) bazılarında gruplar arası farklar bulunmamıştır (Cole ve Coyne, 1977). Bir grup araştırmada ise çaresizlik grubunun davranış örüntüsünde, beklenenin tersine artma gözlenmiştir (Roth ve Bootzin, 1974, Roth ve Kubal 1975). Bazı araştırmalar ise deneysel işlemde kullanılan uyarıcıların türüne göre gruplar arasında fark olduğuna işaret etmektedir (Douglas ve Anisman 1975).

İnsanlarla yapılan araştırmalardan elde edilen tutarsız bulgular, bazı araştırmacıları insanlardaki öğrenilmiş çaresizliği açıklayabilmek için model geliştirmeye yönlendirmiştir. Bu modeller, yükleme kuramına dayalı olarak geliştirdikleri için öncelikle yükleme kuramını açıklamak faydalı olacaktır.

Heider (1958)'in yükleme kuramına göre birey, davranışlarının sonuçlarını iki nedensel etkenlerden birine ya kişisel ya da çevresel etkenlere bağlar. Bu içsel ya da dışsal olarak da

tanımlanabilir. Yetenek, çaba, tutum kişisel başka bir deyişle içsel; şans, işin güçlük derecesi çevresel diğer bir deyişle dışsal etmenlerdir (Aydın 1985).

Weiner (1984) de karşılaşılan başarı ya da başarısızlık karşısında gösterilen davranışı yetenek, çaba, işin güçlük derecesi ve şans olmak üzere dört nedensel kaynaktan birine yüklemektedir. Bu etkenler kontrol edilebilir ve kontrol edilemez özelliklere göre içsel ve dışsal özellikler olarak gruplandırılabilir. Öğrenci niçin sorusuna yanıt vermek ve beklentiye uymayan durumlardaki olayları açıklamak için nedensel yüklemeler kullanır. Weiner bu yüklemeler için üç boyutlu bir model kullanmaktadır. Bunlar; denetim odağı, değişmezlik ve sorumluluktur. Denetim odağı Rotter'in içsel ve dışsal denetim için kullandığı bir boyuttur. Başarı ve iç denetim arasında önemli bir korelasyon bulunmuştur. Buna göre başarı nedenini kendinde arayan öğrenciler daha başarılı olmaktadır. İkinci boyut, değişmezlik bir nedenin sabit yani yetenek ya da çaba olarak algılanması ile ilgilidir. Öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarının nedenlerini durağan ya da değişken etmenlerle açıklamaları onların gelecek hakkındaki beklentilerini etkiler. Üçüncü boyut, sorumluluk, bireyin eylemlerinin hedefe yönelik olup olmadığı ile ilgilidir. Bu boyut kızma, utanma, gurur duyma gibi duygularla ilişkilidir. Birey kontrol edebileceği bir durumda başarısız olursa, suçluluk ve utanma duygusu hisseder. Kontrol edilebilir bir başarısından ise öğünür ve gurur duyar. Kontrol edemediği durumlardaki başarısızlık ise, olumsuzluğa neden olan kişiye karşı kızgınlık duygusu yaratır.

İnsanlarla yapılan araştırmalardan elde edilen tutarsız bulguları açıklamak için çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modellerden bir tanesi de pek çok araştırmaya yol açan Abramson, Seligman ve Teasdale'in (1978), yükleme kuramına dayalı olarak geliştirdikleri öğrenilmiş çaresizlik modelidir.

Abramson, Seligman ve Teasdale'in (1978), modeline göre sonuçları kontrol etmede başarısız olan bireylerin daha sonraki ortamlarda çaresizlik davranışı göstermeleri için üç koşul bulunmaktadır. Bu koşullardan bir tanesi bireysel çaresizlik koşuludur. Bireysel çaresizlik, bireyin kendisi dışında tüm bireylerin başarılı olabileceğine inanmasıdır. Bu kişi başarısızlığını kendisi ile ilgili bir nedene bağlamaktadır. Modelin öngördüğü ikinci koşul bireyin yeteneksiz olduğuna karar vermesidir. Üçüncü koşul ise bireyin yeteneksiz olduğuna ilişkin inancının yalnız o durum için değil benzer durumlar için geçerli olduğuna karar vermesidir.

Ancak bu modele bazı eleştiriler yöneltilmiş ve bu eleştirilerden modelin geçersiz olduğunu iddia eden araştırma bulguları da ortaya konmuştur (Oakes, 1982; Oakes ve Curtis, 1982). Bu eleştirilere destek olan araştırmalardan birinde (Oakes ve Curtis, 1982) deneklere deneyin ilk aşamasında tüfekle bir hedefe atış yaptırılmıştır. Deneklerin davranış-sonuç ilişkisi konusunda herhangi bir yargıya varmalarını önlemek amacıyla, deney ortamı, hedefin vurulup vurulmadığını görülmeyecek şekilde düzenlenmiş, deneklere, her atıştan sonra araştırmacı tarafından “vurdun” ya da “vuramadın” şeklinde geribildirim verilmiştir. Bir grup deneğe yalnız hedefi vuramadıkları zaman geribildirim verilmiştir. Çaresizlik grubu olarak görev yapan diğer iki grup denekten birine, davranışlarından bağımsız olarak sürekli başarısızlık, diğerine ise sürekli başarı geribildirimi verilmiştir.

Deneyin ikinci aşamasında, bu grupların yanı sıra, ilk aşamadaki yaşantıdan geçmemiş olan kontrol grubu da bulunmaktadır. Bu aşamada tüm gruplara çözülebilir bir dizi problem verilerek çaresizlik ölçümleri alınmıştır. Bu aşamanın bitiminde, deneklerin başarı ve başarısızlıklarına ilişkin nedensel yüklemeleri de ölçülmüştür. Sonuçlara göre ilk aşamada davranışlarından bağımsız olarak sürekli başarı ve başarısızlık bilgisi verilen çaresizlik grupları, ikinci aşamadaki problemleri çözmede diğer gruplara oranla daha başarısız olmuş yani daha fazla çaresizlik davranışı göstermişlerdir. Diğer yandan nedensel yüklemeler yönünden gruplar arasında fark gözlenmemesine dayanarak, Oakes ve Curtis, öğrenilmiş çaresizliğin ortaya çıkışında bilişsel değişkenlerin yer almadığı görüşünü ileri sürmüşlerdir (Hovardaoğlu, 1986).

Seligman ve Maier’in (1967) modeline göre, kontrol edilemeyen olumsuz sonuçlarla karşılaşmasıyla bireyde güdüsel, bilişsel ve duygusal yetersizlikler ortaya çıkmakta ve buna bağlı olarak da kontrolün mümkün olduğu ortamlarda birey gerekli davranışları yapmada yetersiz kalmaktadır.

Bilişsel yetersizlik, organizmanın davranış ve sonuç arasındaki ilişkiyi algılamasında zayıflık olarak kendini göstermektedir. Bireyin davranışlarıyla bir sonucu kontrol edemeyeceğini öğrenmesi, bu tür olaylar karşısında kontrol edememe beklentisi geliştirmesine yol açmaktadır. Bunun sonucunda olayların kontrol edilmesi mümkün olsa bile, bireyin bu olayları kontrol edebilmek için gerekli olan davranışları öğrenmesi güçleşmektedir (Maier ve Seligman 1976; Miller ve Seligman 1975).

Duygusal yetersizlikte, bireyin kontrol edilemeyen travmatik durumlar karşısında kaygı ve korku yaşaması ve sonuçta yerini çöküntüye bırakması söz konusudur.

Güdüsel alandaki yetersizlik, davranışa gerektiği kadar aktif olarak hazır olmama şeklinde kendini gösterir. Davranışlarıyla sonucu kontrol edemeyeceğini öğrenen birey, daha sonra benzer durumlarla karşılaştığında, sonucu kontrol etmek için gereken davranışı yapmada aktif ve istekli olamamakta, sonuç olarak güdülenmede azalma ortaya çıkmaktadır.

Organizmaların kontrol edemedikleri kaçınma gerektiren durumlarla karşılaşmaları, kaçma güdüsüne tamamen ters gelen bir şekilde onların acı verici durumlardan kaçmamalarına sebep olmaktadır (Arık, 1991).

Roth ve Bootzin (1974) tarafından yapılan araştırmada da böyle bir durumla karşılaşılmıştır. Kontrol edememe durumunun devam etmesi halinde, kaygı ve engellenmişlik durumlarının yerini genel çökkünlüğün aldığını öne sürmüşlerdir.

Seligman (1975), öğrenilmiş çaresizliğin çocukluk yaşantılarından kaynaklanabileceğine ve yaşamın diğer alanlarında da ortaya çıkabileceğine inanmaktadır. Seligman'a göre çaresizliğin yerleşmesinde anahtar faktör, çocuğun davranışları ile sonuçları arasındaki ilişki zamandaşlığı olup olmamasıdır. Davranış ile sonucu arasındaki ilişki zamandaş ise çocukta hakim olma duygusu gelişir. Davranış ile sonucu arasındaki ilişki zamandaş değilse, çocuk davranışta bulunmanın bir önem taşımadığına inanır ve çaresizlik duygusu gelişir.

Abramson ve diğerlerinin (1978) geliştirdiği modele göre, bireylerin davranışlarının sonuçtan bağımsız olduğunu öğrenmesi, çaresizlik durumunun ortaya çıkması için tek başına yeterli değildir. Öğrenilmiş çaresizliğin ortaya çıkmasındaki asıl etmen bireyin yaşanan olumsuz sonuç karşısında, sonucu kontrol etmedeki başarısızlığına yaptığı nedensel yüklemidir. Buna göre davranışlarıyla sonuçları arasında bir bağ olmadığını öğrenen birey, bunun nedenini üç farklı etkene yüklemektedir. Bunlar; içsel-dışsal, sabit-değişebilir ve genel-özel boyutlarıdır. İçsel-dışsal boyut, bireyin davranışlarının nedenini kendine ilişkin nedenlere mi yoksa kendisi dışındaki nedenlere mi yüklediği ile ilgilidir. Sabit değişebilir boyutta; davranış ve sonuç arasında kurulan bağın nedeninin zaman içinde değişebilir olup olmadığı ortaya konulur.

Genel-özel boyutta ise; davranış ve sonuç arasında kurulan bağın nedenini özel mi yoksa tüm benzer ortamlarda da geçerli mi olduğu ile ilgilidir.

Öğrenilmiş çaresizliğe ilişkin deneysel çalışmalar (Seligman, 1974; Abramson, Seligman ve Teasdale, 1978) içten denetimlilerle dıştan denetimlileri karşılaştırılmasında, dıştan denetimlilerin kötü ve rahatsız edici durumlardan kaçınmak için gerekli önlemleri alabilmede daha yetersiz kaldıklarına işaret eden bulgularla sonuçlanmıştır. Hiroto (1974) dıştan denetimlilerin, kaçınma koşullarını değiştirerek rahatsız edici gürültüden kurtulmada daha yavaş olduklarını, kaçınmayı öğrenebilmek için daha fazla denemeye gereksinim duyduklarını ve daha az sayıda kaçınma tepkisi gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu araştırmalar sonucu öğrenilmiş çaresizliğin dıştan denetimlilerde daha etkili olduğu kanısı ortaya çıkmıştır.

Abramson ve diğerleri (1978)'nin geliştirdiği modelde öğrenilmiş çaresizlik davranışının en fazla oluşmasını sağlayan durum, bireyin yüklemesinin içsel, değişmez ve genel olduğu durumlardır. Buna karşın, dışsal, değişebilir ve özel boyutta yapılan yükleme sonucunda bireyde çaresizlik davranışı görülmemektedir.

Psikoloji ve eğitim konusundaki otuz yılı aşkın süredir yürütülen araştırmaların vardığı ortak nokta şudur: Öğrenilmiş çaresizlik, öğrencide olumsuz bir açıklayıcı üslup meydana getirmekte ve zihinsel, güdüsel ve duygusal kusurlara yol açarak yeni öğrenme yaşantılarının başarısızlıkla sonuçlanacağı görüşünün ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bunlar öğrencinin akademik başarılarını kontrol etmede zihinsel ve duygusal güçlerini ortadan kaldırır.

Shaymitz 1994'te NCLD tarafından finanse edilen konferansta; okuma ya da öğrenme güçlüğü olan çocuğu beş yaşında tespit edildiğine ve onu başarıya götürebilecek yöntemlerin bilindiğine değinmiştir. Eğer çocuk gerekli önlemler alınamaz ve başarısızlık duygusunu yaşamada süreklilik gösterirse diğer akademik kariyerlerinde de başarıyı yakalamasının imkânsız olmasa bile çok güç olduğunu saptamıştır.

Öğrenilmiş çaresizliğe sahip olan öğrencilerin büyük bir bölümü, kendi kendilerini geliştirmek için çaba göstermezler. Fakat uygun ortamlar sağlanırsa ve destek olunursa öğrenilmiş çaresizlik davranışını söndürerek başarıya ulaşabilirler. Bu öğrencilere gerçekçi hedefler saptamalarında, plan geliştirebilmelerinde, planladıkları hedefe ulaşabilmelerinde, inisiyatif geliştirebilmelerinde ve sorumluluk yüklenmelerinde destek sağlanmalı ve koşullar bu amaçlara yönelik düzenlenmelidir.

Öğrenilmiş çaresizlik probleminin düzeltilebilmesi için gerekli üç unsur vardır:

- 1) Problemi tespit etmek ve anlamak,
- 2) Problemin temel nedenini bulmak,
- 3) Çocuğa olumsuz düşüncesi ile mücadele edebileceği ve üstesinden gelebileceği araçları ve ortamı sağlamak.

1.3. Akademik Benlik Tasarımı

Okulda öğrenme ile ilgili yönüyle kişinin kendi kendine karşı tutumu onun okula ve okulda öğrenmeye karşı tutumu ile yakından ilgilidir. Okul ve okulda öğrenme ile ilgili duyuşsal özellikler üzerinde dururken bir çok öğrenme ünitesi boyunca ve uzun bir süre devam eden başarı ve onaylama ya da başarısızlık ve reddin okula ve okulda öğrenmeye karşı genel bir tutuma götürmektedir. Aynı zamanda yıllarca süren başarı ve onaylama ya da başarısızlık ve red, kişinin bir öğrenci olarak kendi kendisi hakkında bazı genel kanılara varmasına neden olacaktır. Öğrenci, okuldaki başarısızlığından okulu ya da öğretmeni sorumlu görmeyecek, başarısızlığının sebebini kendi benliğinde arayacaktır. İlköğretimin birinci devresinde sürekli başarılı olan öğrenciler artık kendi kendini beğenmeye başlayacak ve kendilerini bir öğrenci olarak olumlu bulacaklardır. Başarısızlığı sürekli olarak yaşayan öğrenciler ise okulda öğretmenlerinden, evde anne ve babalarından aldıkları olumsuz geri bildirimlerle kendilerini bir öğrenci olarak olumsuz bulmaya başlamış olacaklardır (Bloom, 1995).

Akademik başarıyı yordama gücü yüksek olan akademik benlik tasarımı da kapsayan genel benlik tasarımı üzerinde durmak yararlı olacaktır.

Çocuk dünyaya geldiğinde belirgin bir ben kavramı yoktur. "Ben" çocukluğun ilk yaşlarında doğru ve yanlışlarla başlar ve benlik gelişimi çocukta yaşlara göre farklılık gösterir. Eğer çocuğa, kendi yeteneklerini serbestçe denemesi için fırsat ve kendi faaliyetlerini değerlendirmesi için dönüt verilirse, çocuğun kendini tanıması ve hangi konularda ne yapabilecek güçte olduğuna karar vermesi gerçekleşir.

Her birey çeşitli fiziksel ve psikolojik özelliklere ne ölçüde sahip olduğu hususunda bir yargıya sahiptir. Benlik kavramı adı verilen kişinin kendini görüş ve değerlendiriş biçimi

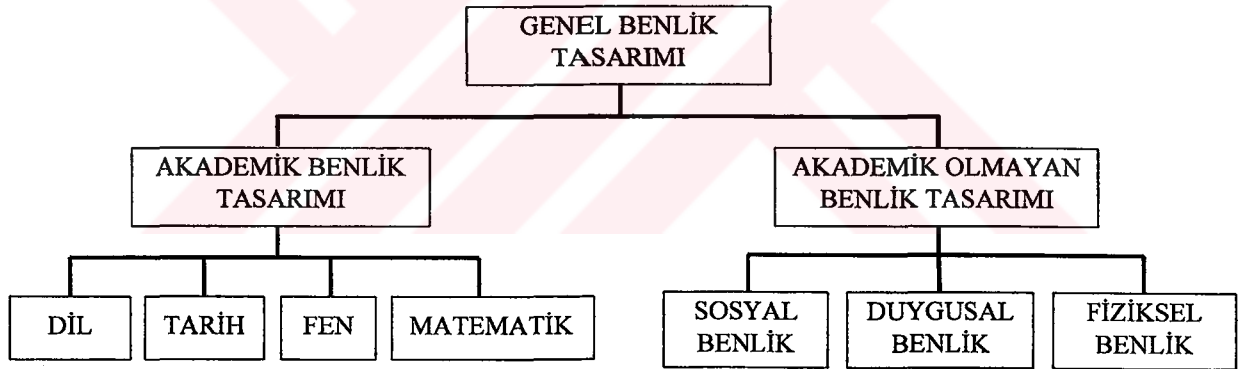
onun davranışlarının en önemli belirleyicisidir (Sarbin, 1954; Combs ve Snygg 1959, Aktaran Kuzgun, 1990).

Literatürde, özel anlam birliği olmakla beraber, benlik tasarımının değişik şekillerde tanımlandığını görmekteyiz.

McCandless (1961), benlik tasarımı, bireyin beklentiler sistemi ve bu sistemin birey tarafından değerlendirilmiş biçimi olarak ifade etmektedir.

Enç (1974), benlik tasarımı, bireyin ne olduğu ve çevresince nasıl tanındığı hakkında bilinçliliği olarak tanımlanmaktadır.

Shavelson ve arkadaşlarına (1976) göre, benlik tasarımı, kendisini oluşturan öğeler bakımından, aşağıdaki şemada görüldüğü gibi hiyerarşik bir düzen göstermektedir.



Şekil 1: Genel Benlik ve Alt Benlik Tasarımlarının Hiyerarşik Yapısı

Şemaya bakıldığında, benlik tasarımı, “Genel Benlik Tasarımı” altında önce ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan birisi “Akademik Benlik Tasarımı”, bireyin okuldaki derslerine ilişkin geliştirdiği Dil, Tarih, Fen ve Matematik, diğeri ise “Akademik Olmayan Benlik Tasarımı” bireyin sosyal ilişkilerine, duygusal yaşamına ve fiziksel görünümüne ait geliştirdiği benlik tasarımlarını oluşturmaktadır (Arseven, 1986).

Bireyin kişiliği, kalıtsal bir olgudan çok sosyal bir oluşum olduğu için, kişiliğin diğer boyutları gibi, genel benlik ve akademik benlik tasarımları da bireyin toplumsal yaşamı içinde gelişir ve şekillenir (Arseven, 1986).

Benlik tasarımının yapısını oluşturan bu ögeler, insan yaşamı boyunca sürekli olarak birbirlerini etkiler, gelişir ve değişir. Benlik tasarımı bireyin gelişim süreci boyunca öğrenmiş olduğu davranışlar kategorisidir. Benlik tasarımı dinamik bir yapıya sahiptir. Bireyin yaşam şeklindeki değişmelerle birlikte, onun benlik tasarımında da bazı gelişmeler ve değişmeler olur. Bu gelişmelerde kişinin, kendisini ve diğer insanlarla olan ilişkilerini algılama ve yorumlama biçimi oldukça önemlidir (Arseven, 1986).

Bireylerin her bir özellik hakkındaki benlik kavramları, hem davranışlarının sonuçlarına ilişkin yaşantıları ile, hem de davranışları konusunda başkalarından gelen tepkilerle yani başkalarının kendisi hakkında ileri sürdüğü yargılarla oluşur. Bazı yazarlar örneğin Rogers (1959), benlik kavramının oluşumunu daha çok ikinci faktörlere bağlamaktadır. Bu durumda benlik kavramları birinci derecede toplumsal ilişkilerden kaynaklanan bir yapı olmaktadır (Kuzgun, 1990).

Mead'in sembolik etkileşim kuramına göre, kişinin kendisine ilişkin algılarının sembolik anlamlar kazanması, kişinin başkaları ile etkileşimi sonucunda oluşmaktadır. Bu etkileşimlerin sembolik anlam kazanmasında, bireyin etkileşimde bulunduğu kişi veya kişilerin, birey için önemli kişiler olması gerekir. Burada vurgulanmak istenen nokta, benlik tasarımının oluşumunda, bireyin algılarının bazı sembolik anlamlara dönüştürülmesi ve bu dönüştürme sürecinde birey için önemli olan kişilerin etkin olmasıdır (Arseven, 1986).

Köknel'e (1982) göre; başlangıçta çocuk kendi varlığının bilincinde değildir. Doğumu izleyen ilk aylarda, ben ile ben olmayı ayıramaz. Fiziksel çevreyi oluşturan şeylerin kime veya neye ait olduğunun çocuk tarafından fark edilmeye başlanması, bir veya bir buçuk yaşında başlamakla birlikte çocukta benlik tasarımının oluşmaya başlaması üç yaş olarak gösterilmiştir.

Benlik kavramı bir anda gelişmez. Benlik kavramı ergenlikte ve ilk yetişkinlikte son derece önemli olan dinamik ve yaşam boyu süren bir süreç içinde gelişir. Diğer insanlarla etkileşimden ya da kendi duygularımızla ve düşüncelerimizle iç diyalogumuzdan çıkar. Disiplin ve sevgi aracılığıyla anne- babadan, uygun davranışı gösterme baskısıyla yaşıtlardan, başarı ya da başarısızlıkla okul yaşantılarından ve bir dizi başka olaydan etkilenir.

Okul öncesi çağda, aile bireyleri, çocukta benlik gelişimi için en güçlü çevredir. Çocuk ailede, önemli gördüğü bireyin davranışlarından etkilenir. Bu önemli kişinin davranışlarını taklit etmeye ve öğrenmeye çalışır. Eğer çocuk, bu önemli kişinin davranışlarını taklit edip öğrenmeye çalışırken, o kişiden övgü sözleri duyar veya onun jestlerinden, beğenildiğini algılayarsa, bir şey yapabilme ve başarabilme konusundaki benlik tasarımı olumlu yönde gelişimi pekiştirilmiş olur. Eğer çocuk bu önemli kişiden tasvip görmez veya yaptığı davranışın bu kişi tarafından negatif olarak değerlendirildiği kanısına varırsa, kendisi hakkında olumsuz bir değerlendirmeye varır (Arseven, 1986).

Benlik tasarımı, ruh ve beden sağlığını, başkalarıyla ilişkileri, akademik başarıları ve meslek seçimini etkileyebilir. Eğer her şey yolunda giderse çeşitli parçalar birbirleriyle harmanlanır ve kapsayıcı bir benlik kavramı oluşur.

Gençlik çağı benlik kavramının öne geçtiği çağdır. Genç, çocukluğunda dışa dönük olan algı sistemini kendi içine çevirmeye başlar. Duygularını inceler, bedenini inceler, nasıl bir kişi olduğunu düşünür, ne olmak istediği konusunda kafa yormaya başlar. Bunlar benlik arayışının belirtileridir. Kendisini aşağı görmekle yüceltmek arasında gider gelir. Adını beğenmez, yüzünü beğenmez, yürüyüşünü, duruşunu beğenmez. Çünkü bedeni algılayışı (beden imgesi) ile benlik kavramı arasında sıkı bir ilişki vardır. Kısacası benliği ergenin baş uğraşı, düşüncelerinin odağı olmuştur. Bir bakıma benliğin şişmesi söz konusudur. Bu çağda benlik kavramı sürekli iniş, çıkış ve dalgalanma gösterir. Çünkü genç kendine yakışacak bir kimlik aramaktadır. Kendisini sürekli tartmakta değerlendirmekte, eleştirmektedir. Kendisini anne babasından ve başkalarından ayıran özelliklerini öne çıkarmakta, benliğini yeni baştan düzenlemeye uğraşmaktadır.

Santrock (1993)'a göre, bir kısım ergenler etrafındakilere sahip olduklarından farklı bir benlik sergileyebilirler. Yanlış benlik olarak isimlendirilen bu benliği ergenler, sınıf arkadaşları arasında veya karşı cins ile beraberken gösterebilirler.

1.4. Akademik Benlik Tasarımı ve Okul Başarısı

Çocuğun yaşamında okul hayatı, aile içi yaşamından sonra gelen en önemli sosyal çevredir. Çocuğun okula başlaması, onun yaşamında önemli bir dönemin başlamasına sebep olur.

Çocuk, o güne kadar geliştirdiği ve oluşturduğu benlik tasarımına yeni bir benlik tasarımı daha ekler. Bu benlik tasarımı “Akademik Benlik Tasarımı” denir (Arseven, 1986).

Akademik benlik tasarımı, bir öğrencinin belli bir akademik uğraşı karşısında, diğer öğrencilere göre kendisinin ne kadar yetenekli olduğu hakkında geliştirdiği kanısı olarak tanımlanmaktadır (Arseven 1979, Aktaran Arseven 1986).

Arseven’e (1986) göre öğrenimlerine ilk başladıkları andan itibaren, akademik alandaki başarılarına ve başarısızlıklarına ait nedenler arasında rasyonel bir ilişki kurabilme davranışı geliştiren öğrenciler, okul yaşamlarında daha uyumlu olabilmektedirler. Başarısızlık yüzünden okulu terk etmelerin nedenlerinden büyük bir kısmı, öğrencilerin kendi gizil güçlerini rasyonel bir şekilde tanıyabilme becerilerini yeterince geliştirme olanağını, ailede ve okul yaşamlarında bulamadıklarından kaynaklanmaktadır.

Eğer bir öğrenci; belli bir akademik uğraşda mevcut yeteneklerini yeterince geliştirememiş ise, kendi potansiyelinin (aslında yeterli olduğu halde) yeterli olmadığı kanısına varır. Bu kanı onun başarısını engelleyen önemli bir etkidir. Buna bireyin kendi akademik benliğini realize etme işlemindeki “fonksiyonel sınırlama” denir (Brookover, 1964, Aktaran Arseven, 1986).

Benlik tasarımının öğretmeni ilgilendiren iki yönü bulunmaktadır. Birincisi, eğer öğretmen öğrencinin geliştirmiş olduğu ben kavramlarından haberdar olursa, bunun öğrencinin sosyal gelişimini, okuldaki ilişkilerini ve öğrenme faaliyetlerini etkilediğini bilir. Bu durum öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen iletişimini kolaylaştırabilir. Öğrenme faaliyetleri daha etkili hale getirilebilir. Sınıf disiplini sağlamada yararı olabilir. İkinci olarak öğretmen öğrencinin olumlu ben kavramı geliştirmesini sağlayabilir (Ülgen, 1995).

Sonuç olarak okuldaki başarılı yaşantıların olumlu bir akademik benlik tasarımıyla sonuçlanması ve aynı zamanda olumlu bir genel benlik tasarımına sahip olma olasılığını artırması beklenir. Başarısızlıklar ise bireyin olumsuz akademik benlik tasarımı ve genel benlik tasarımı geliştirmelerine neden olacaktır. Birey sürekli kendi değerini kanıtlayıcı işaretler peşinde koşmaktadır. Eğer o işaretleri bir alanda bulmazsa onları başka alanlarda arayacaktır. Okulda yaşanacak sürekli başarısızlık bireyin bu işaretleri bulabilme olasılığını önemli derecede azaltır (Bloom, 1995).

1.5. Okula Karşı Tutum

Tutum; kişinin ilişkide bulunduğu bütün durum ve nesnelere karşı tepkisine direkt ve dinamik etkisi olan düzenlenmiş deneyimlerin fizyolojik ve zihinsel ifadesidir (Kessler, 1996).

Shmit (1968) tutumu, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim olarak tanımlamıştır (Akt. Kağıtçıbaşı, 1988). Bu tanımdan yola çıkarak tutumun bir bireye ait olduğunu, doğrudan gözlenemeyen bir özellik olduğunu, davranışa hazırlayıcı bir eylem olduğunu ifade edebiliriz. Psikolojik obje terimi ise birey için anlam taşıyan bireyin farkında olduğu herhangi bir obje demektir. Yine tanım kapsamında düşünce, duygu ve davranışların düzenliliği söz konusudur. Sonuç olarak bir tutumun meydana getirdiği sadece bir davranış eğilimi ya da sadece bir duygu değil, düşünce-duygu-davranış eğilimi bütünleşmesidir (Kağıtçıbaşı, 1988).

Tutumun öğelerini düşünce, duygu ve davranış oluşturmaktadır. Tutumun şiddetini bu üç öğenin toplam gücü olarak tanımlayabiliriz. Tutumun gücü, özellikle duygusal öğenin gücü, tutum ölçme çabalarının ve tutum araştırmalarının en çok üstünde durduğu husustur. Öğeleri karmaşık olan tutumun karmaşık, öğeleri yalın olan bir tutumun da yalın olduğunu söylemek mümkündür ve tutumlar karmaşıklık bakımından farklılık gösterirler. Bazı tutumlar, diğer tutumlara sıkı sıkıya bağlı iken bazıları diğerlerinden kopuk hatta tek başlarına bulunabilirler (Kağıtçıbaşı, 1988).

Okulda eğitim süreci içinde yer alan bireyler, çocuklar ve gençlerdir. Okul hayatı içinde gençler çok kısa bir süre içinde çeşitlenen bilgi dağarcıklarından fikirler üretmeye ve bu fikirleri değerlendirerek değişik tutumlar geliştirmeye başlar. Okula yeni başlayan çocukların büyük çoğunluğunun, başlangıçta, okul ve okuldaki öğrenmeye ilişkin tutumları pek belirgin değildir.

Öğrencilerin okulda geçirdiği yılların artmasıyla birlikte karşılaştığı ders sayıları da artacaktır. Okuldaki öğrenmeye ilişkin yaşantıları ve deneyimleri çoğalacaktır. Çocuklar, okulun ilk yılında karşılaştığı ünitelerin çoğunda başarı sağlayabilecekleri şeklinde bir algılamaya sahiptirler. Aynı zamanda öğretmen, anne-baba ve arkadaşlarından okulda ve derslerde başarılı olmalarıyla ilgili olarak büyük bir destek görmeleri okula ve okuldaki öğrenmelere karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır.

Bloom (1995)'a göre, bir öğrenci, çeşitli sayılarda derslerle karşı karşıya gelmektedir. Bu derslerde çeşitli öğrenme üniteleriyle uğraşır, bu üniteler karşısında yeterli olup olmadığına dair izlenim elde eder. Bu izlenim, öğretmeninin çeşitli evrelerde verdiği notlarla ya desteklenir ya da değişikliğe uğrar. Çok sayıda öğrenme ünitesi ve yıllar boyunca bu göstergeler yığılaştıkça öğrenci bu göstergelerden hareketle okuldaki öğrenme ünitelerindeki kendi yeterliliği ya da yetersizliği hakkında bir genellemeye gider. Öğrencinin yaşantıları olumlu olmuşsa bu öğrencinin, okula ve okulda öğrenmeye karşı olumlu bir görüş geliştirmekte olması beklenir. Eğer öğrencinin elde ettiği sonuçlar genellikle olumsuz olmuşsa ve öğrenmeleri kendisi, öğretmenleri ve anne-babası tarafından olumsuz görüldüyse bu öğrencinin okula ve okulda öğrenmeye karşı olumsuz bir tutum geliştirmekte olması beklenir.

Bir öğrencinin okuldaki öğrenmelerinde başarılı olmasına ilişkin olarak anne, baba, öğretmen ve arkadaşlarından almakta olduğu tepkiler uzunca bir süre boyunca aynı kalırsa bu öğrenci okula ve okulda öğrenmeye karşı olumlu ya da olumsuz bir tutum geliştirecektir. Öğrencinin okulda başarısızlığa uğramakta olduğu şeklindeki algısı açık seçik ve kararlı ise bu öğrenci okuldan kurtulma yolları arayacak; eğer bir kurtulma yolu da göremezse, zorunlu olarak duygu yokluğuna, ilgisizliğe ve aldırmaazlığa itilmiş olacaktır (Bloom, 1995).

Bloom (1995)'a göre, okulda tekrar tekrar karşılaşılan yetersizlik işaretleri öğrencinin gözünde bütün kurumu kendisi için bir yetersizlik duyguları kaynağı haline getirir. Böyle bir öğrenci ya okuldan kaçmanın ya da okulun kendisine verdiği bu acıyı azaltmanın bir yolunu bulmak zorunda kalır. Öğrenci kendi kabuğuna çekileceği gibi tersine çevresine karşı saldırgan ve agresif davranışlar da sergileyebilir. Bu tür olumsuz tutumlar ise daha sonraki bütün öğrenme yaşantısını ve başarı için göstereceği çabaları olumsuz yönde etkileyebilecektir. Okulla ilgili duyuşsal özelliklerin daha sonraki okul öğrenmeleri üzerindeki etkileri oldukça açıktır. Bu özelliklerin öğrencinin okul sonrası yıllarındaki öğrenme isteğini etkilemekte olması daha da önemlidir.

Okula karşı oluşturulan tutum öğrenme isteğini diğer bir deyişle okul içinde yapılan tüm faaliyetlere karşı motivasyonu artırıcı olacaktır. Duyuşsal giriş özellikleri kavramı motivasyon deyiminden daha üstün tutulmakla birlikte bu iki terim birbirini destekler durumdadır (Bloom, 1995).

1.6. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bilgi ve teknolojiadaki değişimin çok hızlı olduğu çağımızda, bilgi kanallarının çok arttığı günümüzde çevresi ile uyumlu olabilen, değişen bilgi birikimini takip edebilen, ihtiyacı olduğu bilgiye nereden ve nasıl ulaşabileceğini bilen, elde ettiği bilgileri amaca yönelik olarak seçebilen, teknolojiyi kullanmakta zorluk çekmeyen bireylerin toplumda mutlu olabilecekleri önemli bir gerçektir. Okullar, yukarıda sayılan özelliklerde birey yetiştirmeyi birincil amaç edinmişlerdir. Bir birey olarak öğrencinin yaşantısının büyük bir kısmı okulda geçmektedir. Zamanın ve zamanın verimli kullanılmasının çok önemli olduğu gerçeğinden hareketle okullarda istenilen hedeflere ulaşılabilmesi için bireyin başarısı üzerinde etkili olan değişkenlerin tanınması, teşhis edilmesi ve bu değişkenlerin başarı üzerinde olumlu etki edecek şekilde kontrol altına alınması gerekmektedir.

Okul başarısı akademik başarı ile özdeşleşmiştir. Akademik başarı üzerinde etkili olan değişkenler çok sayıda araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu araştırmaların bazılarının sonucunda da çağdaş anlamda başarı kavramının bilişsel davranışlar kadar bilişsel olmayan davranışları da içerdiği elde edilmiştir. Hatta başarıyı açıklamada bilişsel olmayan davranışların daha önem kazandığı, başarı üzerindeki yeni araştırmaların da bu yönde olması beklenmektedir.

İnsanlar için de başarının önemi çok büyüktür ve eğer birey çalıştı ise bu emeğin karşılığını almak ister. Öğrenci yeteri kadar çalıştığı halde gösterdiği performansa denk bir başarı elde edemiyorsa ve daha sonraki başarısı hakkında bir görüş bildiremiyorsa zihinsel, güdüsel ve duygusal olarak rahatsız olacaktır. Bu durum öğrencinin, davranışlarıyla olumsuz bir sonucu kontrol etmek için gerekli olan davranışları yapmaması ya da bu davranışları öğrenmede yetersiz kalmasına başka bir deyişle öğrenilmiş çaresizliğe sahip olmasına neden olacaktır. Bu araştırmada; öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, öğrencilerin akademik başarıları, okula karşı tutumları ve akademik benlik tasarımları üzerinde etkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Öğrenilmişlik çaresizlik konusunda yapılan araştırmalar, öğrenilmiş çaresizlik davranışının çok küçük yaşlardan itibaren gelişmeye başladığını göstermektedir. Öğrenilmiş çaresizlik davranışı ile birlikte öğrencinin başarısızlık beklentisi de gelişecektir. Bu kazanılmış

davranışlar ileride yetişkin olacak öğrencilerin başka alanlarda da başarısızlık beklentisi içine girmelerinde rol oynayacaktır.

Türkiye’de öğrenilmiş çaresizlik üzerinde yapılan araştırmaların sayısı azdır. Yapılan araştırmalarda, yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, akademik başarı, anne-baba tutumu gibi değişkenlerin öğrenilmiş çaresizlik ile olan ilişkileri incelenmiştir. Bu araştırmaların örneklemini genellikle ilköğretim ve üniversite öğrencileri oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın yapılması ile eğitim-öğretim sisteminin girdisi durumunda olan öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik davranışının, öğrenci başarısında, okula karşı tutumlarında ve akademik benlik tasarımları üzerindeki etkisi saptanarak öğrenilmiş çaresizliğin eğitim-öğretim sürecindeki önemine dikkat çekilmesi amaçlanmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde etkili olan bir çok değişkenden biri olduğu düşünülen öğrenilmiş çaresizlik davranışının saptanması ile bu davranışa sahip olan öğrencilerin kazandıkları öğrenilmiş çaresizliğin öğrenilmiş iyimserliğe dönüştürülmesi için yöntem ve tekniklerin düzenlenmesi ile bireysel farklılıkların en aza indirgenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1.7. Problem

Lise birinci sınıfa devam eden öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin akademik benlik tasarımları, okul tutumları ve akademik başarıları üzerinde etkisi var mıdır?

1.7.1. Alt Problemler

- 1) Lise birinci sınıfa devam eden öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin akademik benlik tasarımlarının yetenek alanları;
 - a) Sözel yetenekleri,
 - b) Sayısal yetenekleri,
 - c) Şekil-uzay yetenekleri,
 - d) Göz-el koordinasyonları üzerinde etkisi var mıdır?
- 2) Lise birinci sınıfa devam eden öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin okul tutumları üzerinde etkisi var mıdır?
- 3) Lise birinci sınıfa devam eden öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin akademik başarıları üzerinde etkisi var mıdır?

1.8. Sayıtlılar

- 1) Öğrencilerin kendilerinden istenen bilgileri içtenlikle ve doğru olarak yanıtladıkları kabul edilmektedir.

1.9. Sınırlılıklar

- 1) Bu araştırma; 2002-2003 öğretim yılında İstanbul ili, Beşiktaş ilçesinde bulunan Bingöl Erdem Lisesi ve Yeni Levent Lisesi 1. sınıfa devam eden öğrencilerle,
- 2) Veri toplama aracı olarak Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği, Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ve Okula Karşı Tutum Ölçeğindeki sorular ve davranışları ile sınırlıdır.



1.10. Tanımlar

Başarı: İstenilen bir sonuca ulaşmak yönünde gösterilen ilerlemedir.

Akademik Başarı: Okulda alınan notların değerlendirilmesi ve bu notların belirli ortalamanın üzerinde yer alması anlamına gelmektedir. (Garbarino, 1985).

Öğrenilmiş Çaresizlik: Bireyin davranışlarıyla olumsuz bir sonucu kontrol edebileceği durumda olmasına rağmen bu sonucu kontrol etmek için gerekli olan davranışları yapmaması ya da bu davranışları öğrenmede yetersiz kalmasıdır (Maier ve Seligman 1976).

Akademik Benlik Tasarımı: Bir öğrencinin belli bir akademik uğraşı karşısında, diğer öğrencilere göre kendisinin ne kadar yetenekli olduğu hakkında geliştirildiği kanısıdır (Arseven, 1979).

Okul Tutumu: Öğrencinin okul ve okulda öğrenmeye karşı tepkisine direkt etkisi olan düzenlenmiş deneyimlerin zihinsel, duygusal ve davranışsal ifadesidir.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğrenilmiş çaresizlik, akademik benlik tasarımı ve okul tutumu ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Dweck ve Repucci (1973), akademik başarısızlıklarını kendi yeteneksizliklerine yükleyerek açıklayan çocuklarda, daha sonraki yıllarda karşılaştıkları herhangi bir durum karşısında, önceden başarısızlık beklentisi geliştirdikleri için akademik başarılarında doğrudan düşme olduğunu saptamışlardır.

Johnson (1981), okulda başarısız olan çocuklarda öğrenilmiş çaresizliğin davranışsal sonuçlarını araştırmıştır. Johnson öğrenilmiş çaresizliğin okul başarısı ve benlik kavramıyla olan bağlantısını incelemiştir. Araştırmada, öğrenilmiş çaresizlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin benlik tasarımlarının düşük olduğu, okulda gösterdikleri akademik performanslarının diğer öğrencilere göre zayıf olduğu bulunmuştur.

Parsons ve diğerleri (1982), 100'ün üzerinde öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada matematik başarısındaki benlik kavramları, başarı ve başarısızlık beklentileri ve nedensel yüklemeleri bakımından cinsiyete ilişkin farkı araştırmışlardır. Sonuçlar, kızların matematikte erkeklerden daha fazla öğrenilmiş çaresizlik sergilediklerini ve başarısızlık beklentilerinin yüksek olduğunu göstermiştir.

Önder (1982), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik ve sosyal alandaki başarısızlıklarına yaptıkları nedensel yüklemeler ile ilgili yaptığı araştırmasında cinsiyete ilişkin bir farkın olmadığı sonucunu bulmuştur.

Kılıç (1991), üniversite öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile tahmin edilen akademik başarı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrenilmiş çaresizlik ile tahmin edilen akademik başarı ortalaması arasındaki ilişkinin negatif yönde fakat manidar olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kılıç (1991)'ın yaptığı araştırmada, öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile elde edilen akademik başarı düzeyi ve ÖSS puanları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen akademik başarı ve ÖSS başarısı ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyi arasında negatif yönde ve manidar düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Oluklu (1997), lise öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini cinsiyetlere göre incelemiş ve erkek öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, kızların öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin yaşlara göre fark göstermediği ortaya çıkmıştır.

Araştırmada algılanan akademik başarı durumu zayıf olan öğrenciler ile algılanan akademik başarı durumu “çok iyi”, “iyi”, “orta”, olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında, akademik başarı durumu yüksek olanların lehine önemli bir fark bulunmuştur.

Gündoğdu (1994), ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinde öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi, sınav kaygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ek olarak, hem öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçiminin hem de sınav kaygısının öğrencilerdeki görünüm sıklığı da incelenmiştir. Öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimine sahip olan öğrencilerin değerlendirme durumlarında daha çok sınav kaygısı yaşadıkları bulunmuştur. Öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi ve akademik başarı ilişkisinin daha zayıf olduğu ama cinsiyete göre değiştiği görülmüştür. Başarısız erkek öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi puanının hem başarısız kızlardan hem de başarılı erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Ris-Martin ve diğerleri (1983), 90 üniversiteli kız öğrenci üzerinde, öğrenilmiş çaresizliğin başarısızlık korkusuyla ilişkisini araştırmışlar ve yüksek düzeyde başarısızlık korkusuna sahip öğrencilerin yüksek düzeyde öğrenilmiş çaresizliğe sahip olduklarını saptamışlardır.

Ülkemizde Arseven (1979) tarafından, akademik benlik tasarımının akademik başarı ile ilişkisini konu alarak yapılmış bir araştırmaya ait bilgiler şöyledir.

Bu araştırma, Ankara merkezindeki ortaokullara devam eden 1250 üçüncü sınıf öğrencisini kapsamaktadır. Akademik başarının ölçüsü olarak, öğrencilerin Türkçe ve Matematik

derslerinden aldıkları yarıyıl karne notları alınmış, benlik tasarımı ölçüsü ise aynı öğrencilere uygulanan “Akademik Benlik Tasarımı Ölçeği” ile elde edilmiştir.

Bu araştırmanın önemli bulgulardan bazıları şunlardır:

- 1) Öğrencilerin Türkçe ve Matematik notları ile akademik benlik tasarımı puanları arasında 0.56 ve 0.50 düzeyinde ilişki vardır.
- 2) Öğrencilerin kendi akademik yeteneklerini, Türkçe ve Matematik öğretmenlerinin nasıl gördüğü veya değerlendirdiğine dair öğrencilerin kanılarının ölçüsü (algılanmış akademik benlik tasarımı) ile aynı derslere ait notlar arasındaki ilişki katsayıları 0.65 ve 0.66 olarak bulunmuştur.
- 3) Üst sosyo-ekonomik aile çocuklarını temsil eden grupta, akademik benlik tasarımı ile aynı derslere ait akademik başarı arasındaki ilişki katsayıları 0.62 ve 0.58 iken, bu ilişki alt sosyo-ekonomik aile çocuklarını temsil eden grupta 0.45 ve 0.43 olarak bulunmuştur.

Üçüncü maddede gözlenen bu fark yine Arseven tarafından şöyle açıklanmıştır:

- a) Alt sosyo-ekonomik grubu temsil eden öğrenciler, üst sosyo-ekonomik gruptaki öğrencilere göre, akademik yeteneklerinin düzeyleri hakkında daha az gerçekçi bir kanı oluşturmuşlardır. Buradan alt sosyo-ekonomik gruptaki öğrencilerin yeteneklerinin düzeyini tanımada ve geliştirmede ailelerinden yapıcı bir rehberlik göremedikleri anlaşılmaktadır.
- b) Alt sosyo-ekonomik gruptaki ailelerin taşıdığı bazı değer yargılarının, üst sosyo-ekonomik gruptaki ailelerin taşıdığı bazı değer yargılarından farklı olması ve çocukların bu farklı değerler sisteminden etkilenecek akademik başarı için gerekli olan kendi yeteneklerini ve düzeylerini tanımada farklı olması akademik başarı ile akademik benlik tasarımı arasındaki yansımalarından olabileceği düşünülmüştür.

Bloom (1995), Kifer’in 1973 yılında yapmış olduğu araştırmayı aşağıdaki şekilde özetlemiştir. Kifer sürekli başarı ya da başarısızlığın akademik benlik tasarımı etkisini yoklamak için birinci sınıftan ikinci, dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıfa kadar sürekli olarak kendi sınıflarının üst ve alt beşte biri içinde kalmış olan öğrenciler üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilk iki sınıftaki öğrencilerden bir kısmının bu iki yıl içinde öğretmen notları bakımından sınıfın üst beşte biri diğerlerinin ise alt beşte biri içinde

bulunmalarına karşın bu öğrencilerin akademik benlik tasarımı ortalamaları bakımından hemen hemen birbirinin aynı oldukları görülmektedir. Bu iki başarı grubu dördüncü sınıfa yaklaşırken birbirinden ayrılmaktadır. Altıncı sınıfa doğru bu iki grup arasındaki fark artmakta ve sekizinci sınıfa gelince bu iki grup akademik benlik tasarımı bakımından birbirinden çok farklı bir durum almaktadır.

Paschel (1968) yaptığı araştırmada, başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilere göre daha az olgunlaşmış oldukları ve daha çok düşük benlik saygısına sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır.

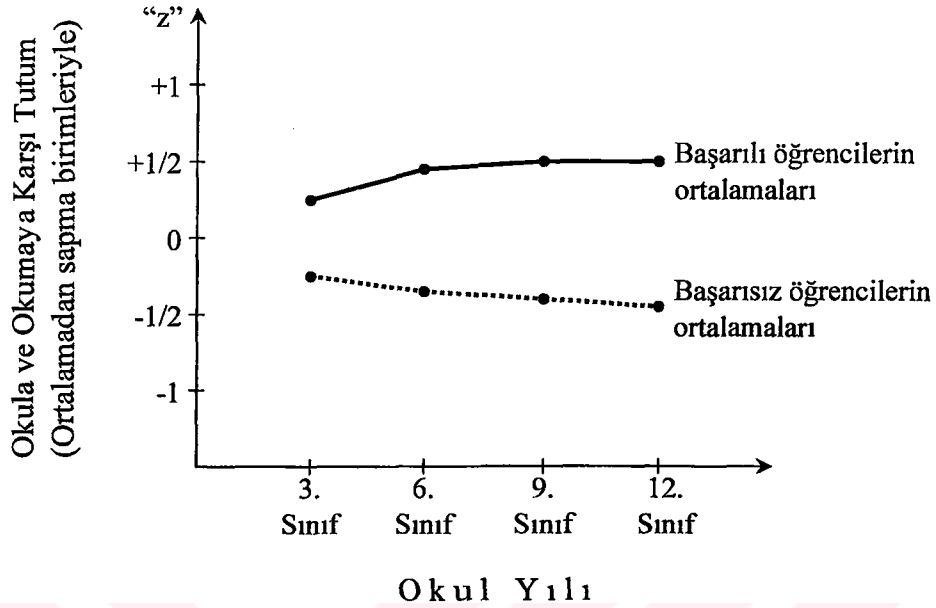
Bruck ve Bodwin, Marchover Benlik Saygısı Kişilik Testini kullanarak başarısızların başarılı öğrencilerden daha fazla düşük benlik saygısına sahip olduklarını belirlemişlerdir (Bruck ve Bodwin, 1962).

Bailey (1971), başarılı ve başarısız üniversite öğrencileri arasında yaptığı araştırmada, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini istemiştir. Başarılı öğrencilerin kendilerini, başarısız öğrencilere göre daha yüksek puanlı değerlendirdikleri ve tahmin ettikleri, gerçek akademik yetenekleri arasında önemli bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Başarısız öğrencilerde ise bu farklılık oranı oldukça büyük çıkmıştır (Bailey, 1971).

Matsunaga (1972) lise öğrencilerine değişik değerlendirme ölçekleri vererek kendilerini değerlendirmelerini istemiştir. Sonuç olarak başarılı öğrencilerin yüksek benlik saygısına, başarıya dönük pozitif bir tutuma, iyi ilişkilere, öğretmenlerine yönelik pozitif bir imaja, kendilerine güven ve sorumluluk duygusuna sahip olduklarını belirlemiştir (Matsunaga, 1972).

Bloom, (1995) aşağıdaki şemada, Coleman'ın 1966 yılında yapmış olduğu araştırmayı okuma testi sonuçlarına göre üst ve alt beşte bir içinde kalan öğrencilerin okul (ve okuma) ile ilgili tutumlarının 3. sınıftan 12. sınıfa kadar göstermekte olduğu gelişmeyi özetlemiştir. Okuma başarısını genel okul başarısının yaklaşık bir göstergesi olarak kullanmıştır. Başarı dağılımının alt ve üst uçlarındaki öğrencilerin, daha üçüncü yılın sonlarında iken okula karşı tutumları bakımından birbirinden oldukça farklı bir durumda oldukları görülmüştür. Tutumlardaki farklılaşma 9. sınıfa kadar sürmekle birlikte ilkokuldan sonraki değişimler oldukça küçük kaldığı görülmüştür. Okulla ilgili tutumların erkenden kararlılık kazanmasında

öğrencinin çok sayıda öğrenme ünitesi ile karşı karşıya gelerek bunlarda birçok başarılı ya da başarısız yaşantılar geçirmekte olmasının etkili olduğunu savunmuştur.



Şekil 2: Okumada Başarılı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okul Yılları Boyunca Okula Karşı Tutumları

Yaşayabilmek İçin Öğrenme (Faure ve arkadaşları, 1973) adlı UNESCO raporunda çağdaş toplumdaki değişmelere en sağlıklı uyma yolu yaşam boyu öğrenme olduğu vurgulanmıştır. Eğer okula ve okulda öğrenmeye karşı olumsuz tutumlar geliştirilirse bu tutumlar hem bireyin bir yetişkin olarak kendi problemlerinin çözümünde sonraki öğrenmeleri yapıcı bir uyum yöntemi olarak kullanabilmesi hem de içinde yaşadığı toplumda oluşan değişikliklere tepkileri ile ilgili olarak önemli sonuçlar doğuracaktır.

Rosen ve D'andrade (1959) 40 başarıya motivasyonu yüksek, 20 başarıya motivasyonu düşük olan erkek çocuğunu evlerinde ziyaret ederek çocuklarla deney yaptıklarında şu sonuçlara ulaşmışlardır. Deneyde düzensizce kesilmiş bloklarla çocukların, elleri ve gözleri bağlı olarak bir kule inşa etmeleri istenir. Çocukların aileleri yanlarında durabilir, çocuklarını destekleyebilir ama bloklara dokunamazlar. Sonuçta başarıya motivasyonu yüksek çocukların aileleri her olumlu davranış ve hamlede çocukları öperek ve kucaklayarak ödüllendirdikleri gözlenmiştir. Başarıya motivasyonu düşük olan çocukların ailelerinin daha tedirgin ve tenkit edici tutumlar sergilediği, bilhassa babaların, deney sırasında aşırı yönlendirici, kendi fikirlerini kabul ettirici ve otoriter özellikler sergiledikleri görülmüştür (Aktaran Ülküer, 1986).

Smith ve Winterbottom (1970) başarısızların çalışma için motivasyon eksikliği duydukları, kişisel alanlardaki düşük notlardan çok akademik düzeydeki düşük notlarından dolayı suçluluk duymakta olduklarını belirlemişlerdir.

Düşük ve yüksek kaygı ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırmada, başarılı öğrencilerin kaygı puanlarının başarısız öğrencilerin kaygı puanlarından daha düşük olduğu bulunmuştur (Bozok, 1982).

Yetenekleri düzeyinde, yeteneklerinin üstünde ve altında başarı gösteren öğrencilerin, durumluk ve sürekli kaygı puan ortalamaları karşılaştırılmış; bir fark bulunamamış ve yeteneklerine göre farklı başarı düzeyinde olmanın durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini etkilemediği sonucuna varılmıştır (Şahin, 1985)

Baum ve arkadaşları (1994) 8 ve 15 yaşlarındaki 17 üstün zekâlı çocukla yaptıkları çalışmada, çocukların duygusal nedenlerden, arkadaş grubunun etkileri, onların zekâ düzeylerine uygun bir programın eksikliği, teşhis edilmemiş öğrenme güçlüğü'nün varlığı, öğrencilerin kendilerine ait bir program oluşturmamaları gibi nedenlerden dolayı başarısız olduklarını belirlemişlerdir. Ancak, öğretmenlerin yaratıcı ve üretici bir program geliştirmeleri ile başarısızlık kısır döngüsü'nün kırılabilceği ortaya çıkmıştır.

Yule ve Urbanowicz (1984) tarafından yapılan bir araştırmada zekâ ölçümünün başarıyı ölçmek için zayıf bir belirleyici olduğu ortaya konulmuştur. WISC-R zekâ ölüm testi ile yapılan araştırmada, matematik dışındaki dersler için zekâ testinin başarının belirleyicisi olmadığı, okuma ve sosyal alandaki başarının belirlenmesinde zekâ testinin yetersiz kaldığı belirlenmiştir (Wood, 1984).

Genel zekâ ile çeşitli okul ders ve kurslarındaki başarı arasında görülen tipik korelasyon 0.50 dolayındadır (Lavin, 1965, aktaran Bloom, 1995). Bu korelasyon ilkökul yıllarında daha yüksek, orta dereceli ve yüksek okul yıllarında ise düşük olması beklenir (kısmen de olsa, yüksek sınıflara kadar gelmiş olan öğrencilerin zekâ ölçümleri bakımından daha çok benzeşmekte olması ve öğrenciler arasındaki farklılaşmanın azalmasının bir sonucu) (Bloom, 1995).

Payne'in (1963) ilkokul düzeyinde okuma ve aritmetik derslerinde görülen başarı ölçümleri ile hem aynı alanlarda daha önce görülmüş bulunan başarı, hem de genel zekâ ölçümleri arasındaki korelasyonu araştırmıştır. Bütün sınıflarda, zekâ puanı ile okuma ya da aritmetik başarı arasındaki korelasyonun 0.50 dolayında olduğu görülmektedir. Buna karşın, ardışık yıllardaki okuma ya da aritmetik başarıları arasındaki korelasyon, ilkokul yılları için 0.50 ile 0.780 arasındadır. Bu demektir ki, zekâ ölçümleri daha sonra gerçekleşen başarıdaki toplam değişkenliğin yaklaşık olarak dörtte birini açıklayabilirken önceki başarı ölçümleri bunun yüzde elli ile altmış dört arasında bir kısmını açıklayabilmektedir (Aktaran Bloom, 1995).



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu çalışma durum saptamak amacıyla yapılmış betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla araştırmanın evren ve örnekleme, kullanılan araçları, verilerin toplanması ve çözümüne ilişkin istatistiksel yöntemler verilmiştir.

3.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2001-2002 öğretim yılında İstanbul ili Beşiktaş ilçesi içindeki normal eğitim yapan okullarda lise birinci sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise Beşiktaş ilçesi içindeki normal eğitim yapan dört lise içinde iki lise oluşturacak şekilde belirlenmiştir. Bunun üzerine Bingül Erdem Lisesi ve Yeni Levent Lisesi'nin birinci sınıfına devam eden öğrencilerle örneklem oluşturulmuştur.

Uygulama yapılacak öğrencilerin saptanması için lise birinci sınıfa devam eden toplam 450 öğrenciden random olarak 200 öğrenci seçilmiştir. Öğrencilerin okullara göre dağılımı tablo 3.1'de verilmiştir.

TABLO 3.1

Deneklerin Liselere Göre Dağılımı

LİSE	N
Birgül Erdem Lisesi	97
Yeni Levent Lisesi	90
TOPLAM	187

Örneklem grubunda yer alan Lise 1 öğrencilerinin okullara göre dağılımı tablo 3.1'de görüldüğü gibi 97 öğrenci Bingül Erdem Lisesi, 90 öğrenci de Yeni Levent Lisesi'ne devam etmektedir. Her liseden 100'er öğrenciye uygulama yapılması planlanmıştır. Bingül Erdem Lisesi'nde 3 öğrenci, Yeni Levent Lisesi'nden de 10 öğrenci yanıtlama formuna isimlerini yazmadığı için 13 öğrencinin yanıtlama formları geçersiz sayılmıştır.

Tablo 3.2’de deneklerin cinsiyete göre dağılımları belirtilmiştir.

TABLO 3.2

Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Öğrencilerin Cinsiyetleri	N
Kız Öğrenci	88
Erkek Öğrenci	99
TOPLAM	187

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan Lise 1 öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı 88 kız öğrenci ve 99 erkek öğrenci şeklinde olmuştur.

Tablo 3.3’te deneklerin anne ve baba eğitim durumları belirtilmiştir.

TABLO 3.3

Örneklem Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Anne ve Babalarının Eğitim Durumları

Eğitim Durumu	Anne		Baba	
	f	%	f	%
Okur-yazar	7	3.7	1	0.5
İlkokul	76	40.6	59	31.6
Ortaokul	35	18.7	37	19.8
Lise	46	24.6	51	27.3
Ön Lisans	1	0.5	-	-
Lisans	17	9.1	31	11.6
Lisans üstü	5	2.7	8	4.3
Toplam	187	100	187	100

Örneklemde yer alan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları Tablo 3.3’te görüldüğü gibi saptanmıştır. Buna göre; 7 öğrencinin annesi okur-yazar, 76 öğrencinin ilkokul, 35 öğrencinin ortaokul, 46 öğrencinin lise, 1 öğrencinin ön lisans ve 5 öğrencinin de lisans üstü eğitimi almıştır. Yine tablo 2.3’e göre 1 öğrencinin babası okur-yazar, 59 öğrencinin ilkokul, 37 öğrencinin ortaokul, 51 öğrencinin lise, 31 öğrencinin üniversite, 8 öğrencinin de lisans üstü eğitimi almıştır.

Tablo 3.4’te deneklerin aile gelir durumu belirtilmiştir.

TABLO 3.4
Örneklem Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Durumu

Gelir	F	%
250-500 milyon	35	18.7
500 milyon-1 milyar	62	33.2
1-2 milyar	42	22.5
2-4 milyar	3	1.6
Boş	33	17.6
Toplam	187	100

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ailelerinin gelir durumunu tablo 3.4’te görüldüğü gibi 35 öğrencinin ailesinin geliri 250-500 milyon, 62 öğrencinin 500 milyon-1 milyar, 42 öğrencinin 1-2 milyar, 3 öğrencinin 2-4 milyar şeklindedir. 33 öğrenci ailesinin gelir durumu hakkında fikir sahibi olmadığı için yanıt vermemiştir.

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli olan verilerin toplanabilmesi için aşağıda sıralanan ölçme araçları kullanılmıştır.

3.2.1. Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği: (Ek-1)

Otuz maddeden oluşan bu ölçek, depresif yükleme biçimi olarak adlandırılan içsel, değişmez ve genel yükleme boyutlarını ölçecek biçimde Aydın tarafından hazırlanmıştır (Aydın,1988).

Ölçeğin maddelerinin yazılmasında, daha önceden Aydın tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Çocuk Yükleme Biçimi Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Bu ölçeğin yetişkinlere de uygulanabileceği düşünülen bazı maddeleri aynen alınmış, maddelerin çoğunluğu ise yeniden yazılmıştır. Maddelerin yarısı olumlu, yarısı olumsuz olacak şekilde hazırlanan DYBÖ’nün her maddesinde olumlu ya da olumsuz bir olay betimlenmekte ve bu olaya ilişkin iki nedensel yükleme seçeneği sunulmaktadır. Ölçeği yanıtlayan deneklerden, bu iki seçenekten hangisi kendilerine uygunsa onu işaretlemeleri istenmektedir. Ölçeğin 30 maddesinden 10’u içsel-

dışsal, 10'u özel-genel, 10'u da değişmez-değişebilir nedensel yükleme boyutu ile ilgilidir. Böylece ölçekte üç temel nedensel yükleme boyutu ve bunların biçimlerini ölçecek maddeler bulunmaktadır. Bu şekilde, deneklerin ölçekten tek bir puan almaları sağlanmış olmakta ve aldıkları puana göre depresif yükleme biçimine sahip olup olmadıklarını saptamak mümkün olmaktadır.

Ölçeğin puanlanması şöyle bir yol izlenmektedir. Olumsuz durumların betimlendiği maddelerde, bu sunulan duruma verilen her bir içsel, değişmez veya genel boyutu yansıtan yanıt 1 puan, olumlu olayların betimlediği maddelerde ise her bir dışsal, değişebilir ve özel boyutu yansıtan yanıt 1 puan verilmektedir. Sonra bu puanlar toplanarak her denek için tek bir depresif yükleme biçimi puanı elde dilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 30'dur. Yüksek puan depresif yükleme biçiminin varlığına ve dolayısıyla öğrenilmiş çaresizliğe işaret edecektir.

3.2.1.1. Ölçeğin Güvenirlik Çalışması

Aydın (1988)'e göre DYBÖ'nün güvenirlik çalışması, ölçeğin puan değişmezliği ve içtutarlılığı olmak üzere iki kısımda yürütülmüştür. Ölçeğin içtutarlılığına ilişkin analizler nörotik depresif tanısı almış deneklerin DYBÖ puanları üzerinde yapılmıştır. Cronbach alpha iç tutarlık korelasyonları hem ölçeğin tümü, hem de madde bırakılması için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin madde bırakma korelasyonları 0.57 ile 0.63 arasında değişmektedir. Bu değerler tatmin edici olduğu için ölçekten madde çıkarılmasına gerek görülmemiştir.

Ölçeğin tümü için bulunan alpha katsayısı 0.62'dir. Alpha katsayısının manidarlığını saptamak üzere yapılan varyans analizi sonucunda bu değer $p < 0.001$ düzeyinde manidar olduğu saptanmıştır. Bu da ölçeğin içtutarlılığının tatmin edici olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, ölçeğin güvenirliliğinin bir ölçüsü olarak yorumlanmıştır. Ölçeğin puan değişmezliğine ilişkin analizler, test tekrar test korelasyonlarına dayandırılmıştır. Bu amaçla ölçek, Orta Doğu Üniversitesi Fen Bilimleri Eğitimi öğrencilerinden oluşan bir gruba 4 hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. Deneklerin her iki uygulamadan aldıkları puanlar üzerinden hesaplanan ve Pearson momentler çarpımı katsayısı 0.65'tir. Bu $p < 0.001$ düzeyinde manidar bir değerdir ve ölçeğin yükleme biçimini, normal deneklerde de güvenilir olarak ölçtüğünü göstermektedir.

3.2.1.2. Ölçeğin Geçerlik Çalışması

Aydın (1988)'e göre ölçeğin geçerliği kapsam geçerliği, uyum geçerliği ve yapı geçerliği açısından incelenmiştir.

Başlangıçta 36 maddeden oluşan ölçek, hazırlandıktan sonra Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerinin Psikoloji Bölümlerinde görev yapmakta olan yedi öğretim üyesine uzman kanısı olmak üzere verilmiştir. Uzmanlardan ölçeğin tüm maddelerinin depresif yükleme biçiminin ne derecede yansıttığını 3 (tam anlamıyla yansıtıyor), 2 (yansıtıyor), 1 (biraz yansıtıyor), 0 (yansıtıyor) biçiminde dört dereceli bir ölçek üzerinde değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların değerlendirmelerinin analizi, ölçeğin tüm maddeleri için “tam anlamıyla yansıtıyor” ortalama yüzdesinin 74, “yansıtıyor” ortalama yüzdesinin 18, “biraz yansıtıyor” ortalama yüzdesinin 6 ve “yansıtıyor” ortalama yüzdesinin ise 2 olduğunu göstermiştir. Uzmanların verdiği “tam anlamıyla yansıtıyor” ve “yansıtıyor” yanıtları bir arada alındığında tüm maddeler için ortalama yüzde 92’dir. Ancak; elde edilen bu değerler tatmin edici bulunmamış ve ölçeğin sorunlu görülen 6 maddesi çıkarılarak uzmanların değerlendirmesine tekrar sunulmuştur. Uzmanlardan bu kez alınan yanıtların değerlendirme ölçeğin 30 maddesinin de “tam anlamıyla yansıtıyor” bulunduğunu göstermiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği bilinen grupların puanlarının karşılaştırılması tekniğiyle sınanmıştır. Bu amaçla “Depresif Yükleme Biçimi ölçeği” normal ve nörotik depresif tanısı almış deneklere uygulanmıştır. Sonuçta elde edilen puanlar “t” testi ile analiz edilmiş ve iki grubun ortalamaları arasındaki fark manidar bulunmuştur.

Ölçeğin uyum geçerliği hasta grubu oluşturan deneklerin, geçerlik ölçütü olarak alınan Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ) ile Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesiyle kontrol edilmiştir. Deneklerin her iki ölçekten aldıkları puanlar üzerinden hesaplanan ve Pearson momentler çarpımı tekniği ile bulunan geçerlik katsayısı 0.52’dir. Bu ($p < 0.001$) manidar bir değerdir. Bu sonuçta, hasta deneklerin BDÖ ve DYBÖ’den aldıkları puanların birbirleriyle manidar düzeyde ilişkili ve DYBÖ’nün uyum geçerliğinin de yüksek olduğuna kanıt olarak yorumlanmıştır.

3.2.2. Akademik Benlik Kavramı Ölçeği: (Ek-2)

Kuzgun (1988) tarafından geliştirilen “Kendini Değerlendirme Envanteri” (KDE), akademik yetenekleri, ilgileri ve meslek değerlerini aynı yöntemle ve tek bir araçla ölçmeyi amaçlayan bir araçtır. Bu araç, lise öğrencileri için hazırlanmış olup, amacı üniversitede program seçmelerine yardımcı olmaktır.

KDE’nin ders ve alan seçiminde etkili bir şekilde kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek amacıyla ortaokul III. sınıf öğrencilerinden bir gruba uygulandı. Uygulamadan sonra yapılan madde analizinde, yaklaşık 80 maddenin ayırtedicilik düzeyinin çok düşük olduğu, kimi maddelerin öğrenciler tarafından çok anlaşılmadığı görülmüştür (Ekşi, 1993, Aktaran; Kuzgun, 1996). Bunun üzerine iyi işleyen maddeler benimsenerek ve işlemeyen maddelerin yerine yenileri yazılarak yeni bir ölçek hazırlığına girişilmiştir. Bu ölçekte, KDE’de bulunmayan 1 yetenek ve 1 ilgi alanı daha tanımlandı. Bunlar, “Göz-El Koordinasyonu” yeteneği ve “Yabancı Dil” ilgi alanıdır. Böylece 4 yetenek ve 12 ilgi alanına ilişkin 180 maddeden oluşan “Akademik Benlik Kavramı Ölçeği” (ABKÖ) oluşturulmuştur.

ABKÖ ile ölçülen 4 yetenek ve 12 ilgi alanına ilişkin benlik kavramları aşağıdaki gibi tanımlanmıştır.

Sözel Yetenek: Sözcüklerle akıl yürütebilme, okuduğunu anlayabilme ve düşünceleri sözcüklerle açık bir şekilde ifade edebilme.

Sayısal Yetenek: Sayılarla akıl yürütebilme, problemleri çözebilme.

Şekil-Uzay Yeteneği: Şekiller arasındaki benzerlikleri ve farkları görebilme, cisimlerin ve şekillerin döndürüldükleri zaman alacakları durumları göz önünde canlandırabilme.

Göz-El Koordinasyonu: Kesme, delme gibi el ve gözün işbirliği ile yapılabilecek işleri yapabilme.

Fen Bilimleri İlgisi: Fen bilimleri ile ilgili konuları öğrenmeye ve fen konuları üzerinde çalışmaya istekli olma.

Sosyal Bilimler İlgisi: Sosyal bilimler alanı ile konuları öğrenmeye ve bu konular üzerinde çalışmaya istekli olma.

Ziraat İlgisi: Bitki ve/veya hayvan yetiştirmekten hoşlanma.

Mekanik İlgisi: Alet ve makineleri çalıştırmaktan ve onarmaktan hoşlanma.

İkna İlgisi: Duygu ve düşünceleri başkalarına iletmekten ve onları etkilemekten hoşlanma.

Ticaret İlgisi: Mal alıp satmaktan, bu yolla kar etmekten hoşlanma.

İş Ayrıntıları İlgisi: Bir yazının küçük ayrıntılarına dikkat edebilme ve hataları düzeltmekten hoşlanma.

Edebiyat İlgisi: Akıcı konuşabilme ve yazabilme, edebi eserleri incelemekten ve edebi eser üretmekten hoşlanma.

Yabancı Dil İlgisi: Yabancı dili öğrenmeye istekli olma ve öğrenebilme.

Güzel Sanatlar İlgisi: Resim, heykel, el sanatları vb. sanat ürünleri yaratmaktan ve mevcut eserleri incelemekten hoşlanma.

Müzik İlgisi: Müzik dinlemekten, müzik aleti çalmaktan, müzik parçaları bestelemekten hoşlanma.

Sosyal Yardım ilgisi: Zayıf ve hastalara yardım etmekten hoşlanma.

Bu araştırmada akademik benlik tasarımının “yetenek” alanını oluşturan; sözel yetenek, sayısal yetenek, şekil-uzay yeteneği, göz-el koordinasyonu değişken olarak ele alınmıştır. İlgi alanları ile ilgili bir çalışma yapılmamıştır.

ABKÖ'nün yanıtlanması ve puanlanması aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

1. Her madde için ‘hiçbir zaman, A’, ‘ara sıra, B’, ‘sık sık, C’, ‘her zaman, D’ şıklarından birinin seçilmesi ve işaretlenmesi istenir.

2. Puanlanması, A seçeneğine '1', B seçeneğine '2', C seçeneğine '3', D seçeneğine '4' puan verilir. Her maddeden alınan puanlar ABKÖ alt ölçeklerinin madde numaraları listesinde ilgili madde numaralarının karşısındaki parantezlere yazılır. Her bir alt ölçeğin maddelerinden alınan puanların toplamı o alt ölçeğin ham puanını oluşturur.

3.2.2.1. ABKÖ Maddelerinin Denenmesi

Kuzgun (1996)'a göre, ABKÖ, farklı sosyo-ekonomik düzeyden 511 ortaokul III. sınıf ve 531 lise I. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Önce her alt ölçekteki maddelerden elde edilen puanların, toplam puanla ilişkisine bakılmış ve korelasyon katsayıları 0.30'un altında olan maddeler atılmıştır. Böylece elde edilen 16 özelliği ölçen 170 madde kalmıştır. Madde toplam korelasyonları incelendiğinde en düşük ortanca katsayının 0.38 (ayrıntıya ilgi) en yüksek katsayının ise 0.56 (mekanik ilgi) olduğu görülmüştür.

3.2.2.2. Ölçeğin Güvenirlik Çalışmaları

ABKÖ'nün güvenirliliği içtutarlık katsayısı hesaplanarak belirlenmiş ve en yüksek alfa değeri 0.86 (mekanik) en yüksek değer ise 0.73 (şekil-uzay yeteneği ve ziraat ilgisi) olarak bulunmuştur. Ortanca alfa değeri 0.76'dır. Bu değerler madde sayısı az olan, kendini anlatma türünden ölçme araçları için yeterli sayılabilecek değerlerdir (Kuzgun,1996).

3.2.2.3. Ölçeğin Geçerlik Çalışmaları

Kuzgun (1996)'a göre ABKÖ'nün geçerliği şu yöntemlerle sınanmıştır:

1. Akademik benlik kavramının yetenek düzeyi ile ilişkisi olması bireylerin akademik yetenek düzeyleri yükseldikçe kendilerini hiç değilse akademik nitelikler yönünden daha iyi olarak algılamaları beklenir.

Bu düşünceden hareketle, öğrencileri seçme sınavı ile (TED, Ankara Lisesi ve Yüce Fen Lisesi öğrencileri) "Üst yetenek grubu" olarak tanımlanmış ve bu öğrencilerin ABKÖ puan ortalamaları, normal devlet liseleri öğrencilerinininki ile karşılaştırılmıştır. Üst yetenek grubundaki öğrencilerin genel yeteneği oluşturan üç yetenek (sözel, sayısal ve şekil-uzay yetenekleri) alt ölçeklerinde aldıkları puan ortalamalarının normal yetenek grubundakilerden büyük ve aradaki farkın sırası ile 0.05, 0.01 ve 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Üst yetenek grubu fen bilgisi ve yabancı dil ilgi alanlarında normal yetenek grubundan daha yüksek puan ortalamaları elde etmiştir. Buna karşılık, normal yetenek grubundaki öğrenciler ziraat, sosyal bilimler, ticaret, ayrıntı, edebiyat, güzel sanatlar ve sosyal yardım ilgi ölçeklerinde üst yetenek grubundan daha yüksek puan ortalamaları elde etmişlerdir.

2. Yaş ilerledikçe akademik bilgi ve deneyim artmakta olduğundan, ortaokul III ve Lise I. sınıfların akademik benlik kavramları arasında, ikinci grup lehine farklar olacağı beklenmiştir. Yeteneklerin ve ilgilerin eğitim ve deneyimle gelişeceği yolundaki bu beklenti ile ortaokul III ve Lise I. sınıf öğrencilerinin ABKÖ puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Sözel, sayısal ve şekil-uzay yetenekleri ile ikna, mekanik ve yabancı dil ilgi alanlarında Lise I. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları, ortaokul III. sınıf öğrencilerinininkinden, ziraat, güzel sanatlar ilgi alanlarında ise ortaokul öğrencilerinin puan ortalamalarının lise öğrencilerinininkinden daha büyük ve aradaki farkların sözel yetenek ve yabancı dil ilgisinde 0.05, ziraat ve mekanik ilgi alanlarında 0.01, diğerlerinde 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.
3. Kız ve erkek öğrencilerinin yetenek ve ilgi örüntülerinin farklı olduğu, bunun da bu iki grubun farklı sosyalleşme sürecinden geçmiş olmalarından kaynaklandığı konusunda elde edilen pek çok araştırma bulgusu mevcuttur (Kuzgun, 1986, aktaran; MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1996).

Bu gerçeğin, ABKÖ bulgularına ne ölçüde yansıdığı saptamak için 520 kız ve 622 erkek öğrenciye uygulama yapılmıştır. Kızların sözel yetenek, sosyal bilim, ikna, ayrıntı, yabancı dil, edebiyat, müzik, güzel sanatlar ve sosyal yardım ilgi ölçeklerinde elde ettikleri puan ortalamalarının erkeklerinkinden, erkeklerin sayısal, şekil-uzay, göz-el koordinasyonu yetenekleri, fen bilimleri, mekanik ve ticaret ilgi ölçeklerinde aldıkları puan ortalamalarının kızlarınkinden büyük olduğu ve farkın göz-el koordinasyonu ve ikna ölçeklerinde 0.01, diğerlerinde 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Sadece ziraat ilgi ölçeğinde iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

3.2.3. Okul Tutum Ölçeği: (Ek-3)

“Okul tutum Ölçeği” Hande Gürel tarafından 1986 geliştirilmiştir (Öner, 1994). Ölçeğin geliştirilmesinde “duyuşsal” (okulu sevme), “bilişsel” (okulu benimseme) ve “davranışsal” (okul ile ilgili faaliyetlerde bulunma) boyutlar göz önünde bulundurularak madde hazırlanmıştır.

3.2.3.1. Ölçeğin Yanıtlanması ve Puanlanması

1. Her madde için verilen “tamamen uygun”, “uygun”, “kararsızım”, “uygun değil”, “tamamen karşı” seçeneklerinden birinin seçilmesi ve işaretlenmesi istenir.
2. Her bir seçeneğin, maddenin olumlu ya da olumsuz oluşuna bağlı olarak belli bir puanı vardır. Olumlu maddeler için “tamamen uygun” seçeneğine 5 puan, diğerlerine sırasıyla 4,3,2 ve 1 puan verilir. Olumsuz maddeler için puanlama ters yönde uygulanır (Öner, 1994).

3.2.3.2. Ölçeğin Güvenirlik Çalışması

Okul Tutum Ölçeği iki-yarım test güvenirliği ile sınanmıştır. Ölçeğin bir grup üzerinde elde edilen puanlarından ön uygulamadaki iki-yarım test korelasyonu 0.90; 1. uygulama korelasyonu 0.95 olarak saptanmıştır. Tüm örneklem üzerinden çıkarılan iki yarım test puanları arasındaki korelasyonlar ön uygulama için 0.82, 1. uygulama için de 0.90 olmuştur (Öner, 1994).

3.2.3.3. Ölçeğin Geçerlik Çalışması:

Ölçeğin geçerliği kapsam geçerliği ve uyum geçerliği açısından incelenmiştir.

Kapsam geçerliği çalışmasıyla ilgili olarak izlenen yol şöyledir:

Ölçeğin geliştirilmesinde “duyuşsal” (okulu sevme), “bilişsel” (okulu benimseme) ve “davranışsal” (okul ile ilgili faaliyetlerde bulunma) boyutlar göz önünde bulundurularak 50 madde hazırlanmıştır. Bunların bir kısmı Hacettepe Üniversitesi ve Öğrenci Yerleştirme Merkezi’nde görevli uzmanlara verilmiş onların eleştirileri doğrultusunda bazı maddeleri elenmiştir. Bu şekilde seçilen 28 maddeden bir form oluşturulmuştur.

Uyum geçerliği ile ilgili olarak; form okula ilişkin tutumların düşük olduğu düşünülen bir lisenin son sınıfına devam eden 88 öğrencisine, tutumları olumlu olduğu düşünülen bir üniversitenin hazırlık sınıfına devam eden 56 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlarla her bir maddenin iki grubu doğru yönde ayırt edip etmediği t testi ile incelenmiş ve uygun maddeler seçilerek, form son şeklini almıştır (Öner, 1994).

3.2.4. Akademik Başarının Saptanması: (Ek-4)

Öğrencilerin akademik ortalamaları araştırma yapılan müdür yardımcıları tarafından bilgisayar programından alınarak, öğrencilerin ölçeklerin yanıtlarını işaretledikleri form üzerine yazılmıştır.

3.2.5. Öğrencilerin Kişisel ve Ailevi Özelliklerinin Saptanmasında Kullanılan Form: (Ek-4)

Öğrencilerin kişisel ve ailevi özelliklerinin saptamaya yönelik olarak hazırlanan form 8 sorudan oluşmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu, Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği, Okul Tutum Ölçeği ve Akademik Benlik Kavramı Ölçeği'nin uygulamaları ile akademik başarı ortalamalarının temini 2002-2003 öğretim yılı Mayıs ayı içinde gerçekleştirilmiştir.

Uygulamalarda, okulların ilgili müdür yardımcılarının da yardımları ile sınıflarda birer öğretmen bulunmuştur. Uygulamaya geçilmeden araştırmacı tarafından araştırmanın amacı, toplanılacak verilerin nerede kullanılacağı ve verilen yanıtların gerçek durumu yansıtmasındaki önemi üzerine öğrencilere bilgi verilmiştir. Uygulama her okulda da iki oturumda ve onar dakika ara ile yapılmıştır. Birinci oturumda “Kişisel Bilgi Formu, Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği” ve “Okul Tutum Ölçeği”, ikinci oturumda ise “Akademik Benlik Kavramı Ölçeği” öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerin yanıtlandıracakları ölçeklerle ilgili olarak uygulama sırası geldikçe yönergelerinden yararlanılarak açıklamalar yapılmıştır.

Okulların ilgili müdür yardımcılarının yardımı ile öğrencilerin 2002-2003 öğretim yılı I. döneme ait akademik ortalamaları elde edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Deneklerin yanıtları araştırmacı tarafından bilgisayara girilerek veriler bilgisayarda SSPS (Statistical Package For Social Sciences) paket programında analiz edilmiştir.

Araştırmada bağımsız değişken “öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri”dir. Bağımlı değişkenler ise “akademik benlik tasarımı”, “okul tutumu” ve ”akademik başarı”dır. Verilerin istatistiksel analizi, bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini ortaya koyacak bir model içinde ele alınmıştır. Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, öğrencilerin akademik benlik tasarımı, okul tutumu ve akademik başarıları üzerindeki etkisi doğrusal regresyon analizi ile belirlenmiştir.

Verilerin analizinde önem düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde toplanmış verilerin, ikinci bölümde belirtilen yöntem ve teknikler kullanılarak yapılan analizleri sonunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenerek sunulmuştur.

Problem: Lise birinci sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin; akademik benlik tasarımları, okul tutumları ve akademik başarıları üzerinde etkisi var mıdır?

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin akademik benlik tasarımının yetenek alanlarından;

- a) Sözel yetenek
- b) Sayısal yetenek
- c) Şekil-uzay yeteneği
- d) Göz-el koordinasyonu **üzerinde etkisi var mıdır?**

Bu alt probleme ait bulgular ifade ediliş sırasına göre sunulmuştur.

Tablo 4.1’de deneklerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin ve akademik benlik tasarımı yetenek alanlarının ölçümlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

TABLO 4.1

Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin ve Akademik Benlik Tasarımında Yetenek Alanları (Sözel Yetenek, Sayısal Yetenek, Şekil-Uzay Yeteneği ve Göz-El Koordinasyonu) Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Puanları	N	$\bar{X}$	ss
Öğrenilmiş çaresizlik düzeyi	187	11.43	2.89
Sözel yetenek puanı	187	34.27	5.27
Sayısal yetenek puanı	187	21.72	4.74
Şekil-uzay yetenek puanı	187	32.63	4.82
Göz-el koordinasyonu puanı	187	28.05	4.01

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin ortalama puanı 11.43, sözel yetenek puanlarının ortalaması 34.27, sayısal yetenek puanlarının ortalaması 21.72, şekil-uzay yeteneği puanlarının ortalaması 32.63, göz-el koordinasyonu puanlarının ortalaması ise 28.05 olarak bulunmuştur (N=187).

Tablo 4.2’de, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, akademik benlik tasarımı yetenek alanları (sözel yetenek, sayısal yetenek, şekil-uzay yeteneği ve göz-el koordinasyonu) üzerindeki etkisini ortaya koyabilmek amacıyla hesaplanan belirleme katsayısı görülmektedir.

TABLO 4.2

Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Akademik Benlik Tasarımı Yetenek Alanları (Sözel Yetenek, Sayısal Yetenek, Şekil-Uzay Yeteneği ve Göz-El Koordinasyonu) Üzerindeki Etkisine İlişkin Belirtme Katsayısı

	R	BELİRTME KATSAYISI (R²)	DÜZELTİLMİŞ R²	p
Sözel Yetenek	0.14	0,020	0.012	p>0.05
Sayısal Yetenek	0.16	0.027	0.018	p>0.05
Şekil-Uzay Yeteneği	0.22	0.048	0.040	p<0.05
Göz-El Koordinasyonu	0.059	0.003	-0.006	p>0.05

Tablo 4.2’de de görüldüğü gibi sözel yeteneğe ilişkin varyansın 0.012’sinin öğrenilmiş çaresizlik ile açıklanabileceği anlaşılmaktadır. Hesaplanan bu katsayı istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bir diğer ifadeyle sözel yetenek değişkenliğinin %1.2’si öğrenilmiş çaresizlik düzeyinden kaynaklanmaktadır. Öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin sözel yetenek değişkenliğini açıklamakta etkili bir faktör olmadığı kabul edilebilir.

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi sayısal yeteneğe ilişkin varyansın 0.018’inin öğrenilmiş çaresizlik ile açıklanabileceği anlaşılmaktadır. Hesaplanan bu katsayı istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bir diğer ifadeyle sayısal yetenek değişkenliğinin %1.8’si öğrenilmiş çaresizlik düzeyinden kaynaklanmaktadır. Bu bulgulara dayanılarak öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin sayısal yetenek değişkenliğini açıklamakta etkili bir değişken olmadığı kabul edilebilir.

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi şekil-uzay yeteneğe ilişkin varyansın 0.040’ının öğrenilmiş çaresizlik ile açıklanabileceği anlaşılmaktadır. Hesaplanan bu katsayı istatistiksel olarak anlamlıdır. Bir başka deyişle öğrenilmiş çaresizlik şekil-uzay yeteneği üzerinde etkilidir ve bu değişkenliğin %4’ü öğrenilmiş çaresizlikten kaynaklanmaktadır.

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi göz-el koordinasyonuna ilişkin varyansın -0.006’sının öğrenilmiş çaresizlik ile açıklanabileceği anlaşılmaktadır. Hesaplanan bu katsayı istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bir diğer ifadeyle göz-el koordinasyonunun değişkenliğinin %0.6’sı

öğrenilmiş çaresizlik düzeyinden kaynaklanmaktadır. Öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin göz-el koordinasyonunun değişkenliğini açıklamakta etkili bir faktör olmadığı kabul edilebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin okul tutumları üzerindeki etkisi var mıdır?

Tablo 4.3'te deneklerin okul tutumu ölçümlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

TABLO 4.3

Öğrencilerin Okul Tutumuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Puanı	N	$\bar{X}$	ss
Okul tutumu	187	105.40	14.00

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi öğrencilerin okul tutumu puanlarının ortalaması 105.40 olarak bulunmuştur (N=187).

Tablo 4.4'te öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin okul tutumları üzerindeki etkisini ortaya koyabilmek amacıyla hesaplanan belirtme katsayısı görülmektedir.

TABLO 4.4

Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Okul Tutumları Üzerindeki Etkisini Gösteren Regresyon Analizi Tablosu

	R	BELİRTME KATSAYISI (R^2)	DÜZELTİLMİŞ R^2	p
Okul Tutumu	0.20	0.039	0.034	$p < 0.05$

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi okul tutumuna ilişkin varyansın 0.034'ünün öğrenilmiş çaresizlik ile açıklanabileceği anlaşılmaktadır. Hesaplanan bu katsayı istatistiksel olarak anlamlıdır. Bir başka deyişle öğrenilmiş çaresizlik okul tutumu üzerinde etkilidir ve bu değişkenliğin %3.4'ü öğrenilmiş çaresizlikten kaynaklanmaktadır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin akademik başarıları üzerinde etkisi var mıdır?

Tablo 4.5'te deneklerin akademik başarılarının ölçümlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

TABLO 4.5

Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Başarılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Puanları	N	$\bar{X}$	ss
Akademik başarı	187	2.54	0.74

Tablo 4.5'te de görüldüğü gibi öğrencilerin akademik başarı puanlarının ortalaması ise 2.54 olarak bulunmuştur (N=187).

Tablo 4.6'da öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin akademik başarı üzerindeki etkisini ortaya koyabilmek amacıyla hesaplanan belirleme katsayısı görülmektedir.

TABLO 4.6

Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisine İlişkin Belirtme Katsayısı

	R	BELİRTME KATSAYISI R^2	DÜZELTİLMİŞ R^2	p
Akademik başarı	0.125	0.016	0.010	p>0.05

Tablo 4.6'da da görüldüğü gibi akademik başarıya ilişkin varyansın 0.010'nunun öğrenilmiş çaresizlik ile açıklanabileceği anlaşılmaktadır. Hesaplanan bu katsayı istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bir başka deyişle akademik başarıdaki değişkenliğin %1'i öğrenilmiş çaresizlik düzeyinden kaynaklanmaktadır. Öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin akademik başarı değişkenliğini açıklamakta etkili bir faktör olmadığı kabul edilebilir.

BÖLÜM V

BULGULARIN YORUMU

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Bulgulara ilişkin yorumlar araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenerek sunulmuştur.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumu

Öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin, sözel yeteneğe ilişkin varyansın 0.012'sini, sayısal yeteneğe ilişkin varyansın 0.018'ini, şekil-uzay yeteneğine ilişkin varyansın 0.040'mı, göz-el koordinasyonuna ilişkin varyansın -0.006'sını açıkladığı görülmektedir. Öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin, sözel yeteneğin, sayısal yeteneğin ve göz-el koordinasyonunun değişkenliğini açıklamakta yeterli olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Ancak öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin şekil-uzay yeteneğinin değişkenliğini açıklamakta yeterli olduğu görülmektedir.

Literatürde öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile akademik benlik tasarımının yetenek boyutu üzerine yapılmış bir araştırmanın olmayışı bu araştırma sonuçlarını diğerleri ile karşılaştırma olanağını ortadan kaldırmaktadır.

Bununla birlikte öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin sözel ve sayısal yetenek ile göz-el koordinasyonu değişkenliğini açıklamakta yetersiz oluşunu açıklayıcı çeşitli yorumlar yapılabilir. Öğrencilerin kendi yetenek alanlarına ilişkin yapıp ya da yapmadıkları eylemleri saptarken çeşitli bilişsel süreçlerin etkisi altında kalabilirler. Öğrencilerin toplumun beklentileri ve bu beklentiler karşısında kendilerinin yapamadığı ya da yeteneği olmadığı bir alanda başarılı olmayı istediklerinden dolayı gerçek durumu yansıtmayan yanıtlar vermiş olabilirler. Öğrenciler kendi yetenek alanları üzerinde davranışları belirlerken kendilerini olduğundan farklı gösterecek yönde bir bilişsel süreç geçirdikleri sonucuna varılabilir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumu

Öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin okul tutumuna ilişkin varyansın 0.034'ünü açıkladığı görülmektedir. Okula karşı tutum üzerinde öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin etkili olduğu görülmektedir.

Literatürde öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile okul tutumu üzerine yapılmış bir araştırmanın olmayışı bu araştırma sonuçlarını diğerleri ile karşılaştırma olanağını ortadan kaldırmaktadır.

Uygulama sonucunda elde edilen verilere göre uygulamanın yapıldığı deneklerin akademik başarı not ortalaması 0.54, standart sapması 0.74 olarak saptandığı tablo 4.5'te belirtilmişti. Elde edilen ortalama ve standart sapma değerlerine bakarak öğrencilerin başarılarının düşük olduğunu söylemek mümkündür. Akademik notta tam notun 5, geçer notun 2 olduğu ölçütü ile hareket edilirse öğrenci notlarının geçer notun etrafında yığıldığını söyleyebiliriz. Üstelik genel akademik ortalama Resim, Müzik, Beden Eğitimi, Din Bilgisi gibi akademik olarak öğrencileri çok zorlamayan ve alınabilecek notlarının yüksek olduğu bu dersler de yer almaktadır. Bu derslerin genel akademik ortalamaı yükselttiğini düşünürsek, öğrencilerin akademik olarak zorlandıkları Türk Dili ve Edebiyatı, Fizik, Kimya, Matematik, Biyoloji gibi derslerin ortalamalarının daha düşük olduğu sonucuna varabiliriz. Okullarda zihinsel faaliyetleri içermeyen Beden Eğitimi, Müzik, Resim gibi derslere ve sosyal aktivitelere yeterince önem verilmemesinden ve bu alanda başarılı olan öğrencilerin başarılarını göstererek olumlu dönüt alabilecekleri ortamların olmamasından dolayı başarı sadece zihinsel faaliyetleri ilgilendiren derslerden alınacak notlarla değerlendirilecektir. Dolayısıyla okulda akademik yönden başarısız olan bu öğrencilerin başarısızlıkla ilgili algıları kuvvetli olacak üstelik öğretmenleri ve ailelerinden de bu algılarını doğrulayıcı dönütler alacaklardır.

Gösterdikleri gayretlere rağmen başarısızlıktan kurtulamayan öğrenciler daha sonraki öğrenme yaşantılarında başarılı olma yolunu ve yöntemlerini aramayacak ve başarıya karşı ilgisizlik geliştirecekleridir. Başarısızlığın nedenlerini daha çok içsel, değişmez ve genel yükleme eğiliminde olabileceklerdir. Başka bir deyişle başarısızlıklarının nedenlerini kendi yeteneksizliklerine yükleyerek, başarısızlıklarının sadece o ders, konu ya da sınava ait olmadığını tüm konu, ders ya da sınavlarda yaşayacaklarını düşünerek ne yaparlarsa yapsınlar bu durumdan kurtulamayacakları yargısına varırlar. Sonuç olarak başarısızlığı açık ve seçik olarak yaşayan bu öğrenciler, okula karşı ilgisiz ve duyarsız olup olumsuz tutum geliştireceklerdir.

Bloom (1995)'da öğrencinin, okulda başarısızlığa uğramakta olduğu şeklindeki algısı açık seçik ve kararlı ise bu öğrenci okuldan kurtulma yolları arayacağını; eğer bir kurtulma yolu da göremezse, zorunlu olarak duygu yokluğuna, ilgisizliğe ve aldırmaazlığa itilmiş olacağına değinerek yukarıda varılan sonucu desteklemektedir. Bu durum da okul tutumunun

kapsamında olan duyuşsal (okulu sevmeye), bilişsel (okulu benimseme) ve davranışsal (okul ile ilgili faaliyetlerde bulunma) boyutları olumsuz yönde etkileyecektir.

Sonuç olarak; öğrencinin okulda karşılaştığı başarısızlığın nedenini kendisi ile ilgili kaynaklara bağlaması, bu başarısızlığın hiçbir zaman değişmeyeceğine ait yargıları ve başarısızlığını bütün durumlara genellemesi onun öğrenilmiş çaresizlik düzeyini artıracak, öğrenilmiş çaresizlik düzeyi de okul tutumu üzerinde belirleyici olabilecektir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumu

Öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin, akademik başarıya ilişkin varyansın 0.010'nunu açıkladığı görülmektedir. Akademik başarıda, öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin etkili bir değişken olmadığı kabul edilebilir.

Literatürde akademik başarı ile öğrenilmiş çaresizlikle ilgili araştırmalardan farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bazı araştırmalarda öğrenilmiş çaresizlik ile akademik başarı arasında manidar bir ilişki bulunmuştur.

Bu araştırmalardan birisini gerçekleştiren Dwekk ve Repucci (1973), akademik başarısızlıklarını kendi yeteneksizliklerine yükleyerek açıklayan çocuklarda, daha sonraki yıllarda karşılaştıkları herhangi bir durum karşısında, önceden başarısızlık beklentisi geliştirdikleri için akademik başarılarında doğrudan düşme olduğunu saptamışlardır.

Başka bir araştırma öğrenilmiş çaresizliğin davranışsal sonuçlarını okulda başarısız olan çocuklarda üzerinde yapılmıştır. Öğrenilmiş çaresizlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin gösterdikleri akademik performanslarının, öğrenilmiş çaresizlik düzeyi düşük diğer öğrencilere göre zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Johnson, Dona, 1981).

Kılıç (1991) yaptığı araştırmada, öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile elde edilen akademik başarı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiş; negatif yönde ve manidar düzeyde bir ilişki bulmuştur.

Algılanan akademik başarı durumu zayıf olan öğrenciler ile algılanan akademik başarı durumu “çok iyi”, “iyi”, “orta” olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında, akademik başarı durumu yüksek olanların lehine önemli bir fark bulunmuştur (Oluklu, 1997).

Literatürde öğrenilmiş çaresizlik ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin saptanmadığı araştırmalar da bulunmaktadır.

Gündoğdu (1994) öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi ile akademik başarı ilişkisini araştırmış ve ilişkinin zayıf olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Üniversite öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile tahmin edilen akademik başarı düzeyi arasındaki ilişki incelenmiş, ilişkinin negatif yönde fakat manidar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Kılıç, 1991).

Okulda başarı, akademik başarı ile özdeşleşmiş durumdadır. Akademik başarı ise sınavlardan alınan puanlarla belirlenmektedir. Sınavlardan yüksek puan alan öğrenciler kendilerini başarılı görecektir, öğretmenlerinden, arkadaşlarından ve ailelerinden olumlu geri bildirimler alacaklardır. Bu öğrenciler yeni durumlarla karşılaştıkları zaman başarıya azmi ile işe başlayacak ve başarıyı elde edeceklerdir. Gösterdikleri performansın karşılığında başarı elde ettikleri için yeni öğrenme yaşantılarında da bu deneyimlerinden hareketle başarılı olacakları bilinci ile hareket edeceklerdir. Başarısızlık yaşadıkları zaman bu durumun sadece o sınava ait olduğunu bundan sonraki sınavda başarılı olacaklarını düşüneceklerdir. Ya da bu sınav için az çalıştığını daha fazla çalışsaydı başaracağını söyleyebileceklerdir. Üstelik bir sınavdan yine yetersiz puan alsalar da diğer derslerinin başarılı olmasından dolayı başarıya gayretinden bir şey kaybetmeyeceklerdir.

Akademik başarısızlık yaşayan öğrencilerde ise yeni görevlere, çalışmalara isteksiz yaklaşacaklar ve azim, sabır eksikliği ile bakacaklardır. Bu durum ise onların yeni başarısızlıklar yaşamalarına neden olacaktır. Çünkü çabalarının boşa çıkacağı düşüncesi ile işe başlayacaklardır. Bu öğrenciler başarısızlıklarının nedenlerini kendi yeteneksizlikleri ile ilişkilendirip, başarısızlıklarını bundan sonraki öğrenme yaşantılarına genelleyecek ve bunun ne yaparlarsa yapsınlar değişmeyeceğini çünkü kontrolleri altında olmadığı düşüncesine sahip olacaklardır.

Bir öğrencinin okulda öğrenip öğrenememesini doğrudan öğrencinin açıklayıcı tutumunun başka bir değişle nedensel yüklemesinin sonucu olduğu görüşler vardır (www.idaca.org). Bu görüşten hareketle ve okul başarısının akademik başarı olarak algılanması düşüncesiyle araştırmalarda öğrenilmiş çaresizlik ile akademik başarı arasında manidar bir ilişkinin

saptanmış olması öğrenilmiş çaresizliğin akademik başarı üzerinde etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Bu araştırmada, öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin akademik başarıyı açıklamakta yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmamış olmasının nedeni; ilköğretim okulundan mezun olarak lise ile öğrenim hayatına yeni bir başlangıç yapan öğrenci, bu yeni yaşantısına karşın geliştirmiş olduğu açıklayıcı üslubunun onun akademik başarıları üzerinde belirleyici olamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca örneklem grubunun akademik başarı düzeyleri ortalama 2.5, standart sapmanın 0.74 değerinde olması da akademik başarı yönünden öğrencilerin homojen olduklarını göstermektedir. Akademik başarının bu kadar homojen olması, belirleyici bir değişken olmasını olumsuz yönde etkileyebilecektir. Bundan dolayı araştırmada, öğrenilmiş çaresizliğin akademik başarı üzerinde etkisi olmadığı sonucunun saptandığı söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayanılarak varılan sonuçlar ve öğrenilmiş çaresizlik, akademik benlik tasarımı, okul tutumu ve akademik başarının istenilen düzeyde olabilmesi için yararlı olabileceği düşünülen öneriler bulunmaktadır.

6.1. Sonuçlar

- 1- Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, akademik benlik tasarımının yetenek alanlarındaki (Sözel yetenek, sayısal yetenek ve göz-el koordinasyonunun) değişkenliğini açıklamada yeterli etkisi bulunmamıştır. Öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin şekil-uzay yeteneğinin değişkenliğini açıklamada etkili olduğu ve şekil-uzay yeteneğindeki varyansı açıklamada yeterli olduğu görülmüştür.
- 2- Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin, okul tutumunun değişkenliğini açıklamada etkili olduğu bulunmuştur.
- 3- Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin, akademik başarının değişkenliğini açıklamada yeterli etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmanın bulgularına ve varılan sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerilerin yapılması mümkün görünmektedir.

6.2.1. Araştırma Önerileri

- 1- Öğrencileri öğrenilmiş çaresizlik konusunda bilgilendirmek onların bu konudaki bilinç düzeylerini artıracaktır. Öğrencileri, öğrenilmiş çaresizliğin bir tür koşullanma olduğu ve okula karşı tutumlarının üzerinde etkili olduğu, öğrencilerin okula karşı tutumlarının akademik ve akademik olmayan yaşantılarında elde edecekleri başarılarında önemli bir

değişken olduğu konusunda bilgilendirmek öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik davranışı kazanmama ya da kazanmışlar ise söndürme konusunda faydalı olacaktır.

- 2- Öğrenilmiş çaresizlik davranışını geliştirmiş öğrencilerin okul tutumları üzerinde olumsuz etkileri öğrencilerin akademik başarılarını etkileyeceği varsayımından hareketle öğrenilmiş çaresizliğe yönelik okullarda çalışmalar yapılması yararlı olacaktır. Bu çalışma:
 - a) Öğrencinin yaşadığı problemi tespit etmek,
 - b) Problemin temel nedenini bulmak,
 - c) Öğrenciye olumsuz düşüncesi ile mücadele edebileceği ve üstesinden gelebileceği araçları ve ortamı sağlamak yönünde gerçekleştirilebilir.
- 3- Okullardaki rehberlik birimlerinin, spesifik olarak öğrenilmiş çaresizlik konusunda çalışmaları ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyi yüksek öğrencileri saptayarak üzerinde çalışmaları öğrencilerin okula ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olacaktır.
- 4- Öğrencilerin ilk eğitim almaya başladıkları kurum olan aile ile yaşantılarının büyük bir zaman dilimini kapsayan okulların öğrenilmiş çaresizlik konusunda işbirliği içinde hareket etmeleri faydalı olacaktır. Öğrenilmiş çaresizliğe ait ilk davranışlar ailede kazanılmaya başlanmaktadır. Daha sonra okul hayatı başlayan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik davranışı yaşayabileceği başarısızlıklar ile pekişerek kuvvetlenebilecektir. Öğrenilmiş çaresizliğin öğrenilmiş iyimserliğe dönüştürülebilmesi için hem ailenin hem de okulun işbirliği içinde ortak hareket etmeleri etkili olacaktır. Bu işbirliği, öğrencinin okula ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesinde katkıda bulunacaktır.
- 5- Öğrencilerin akademik benlik tasarımını sağlıklı olarak geliştirebilmeleri için öğretmenler ve ailelerin, öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarında bilinçli geri bildirimde bulunmaları öğrencilerin yaptıkları nedensel yüklemeleri dışsal, değişebilir ve özel olmasında önemli derecede katkı sağlayacaktır.
- 6- Öğrenilmiş çaresizliğin ilköğretim birinci kademesinde belirmesinden dolayı öğrenilmiş çaresizlik ile ilgili çalışmaların ilköğretim düzeyinde yapılmaya başlaması bu davranışa

sahip öğrencilerin saptanması, öğrenilmiş çaresizlik konusunda çalışmalar yapılması öğrencilerin ilköğretimden sonraki öğrenme yaşantılarını olumlu etkileyebilecektir. İlköğretimde başarılı bir öğrenme yaşantısı geçiren öğrenci okula ve okulda öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirecek ve ileriki öğrenmelerine duyuşsal özellikleri hazır halde başlayacaktır.

6.2.2. Uygulama Önerileri

- 1- Ülkemizde öğrenilmiş çaresizlik konusunu irdelleyen araştırma sayısı oldukça azdır. Bu tür araştırmaların öğretimin her kademesinde yapılması ve öğrenilmiş çaresizlik üzerinde etkili olan değişkenlerin saptanması literatüre önemli veriler sağlayacaktır. Elde edilen bu verilerin ve sonuçların, okullarda öğretmen ve rehber öğretmenlerle, ailelerle paylaşılması bu konuda bilinç düzeyini yükseltici olacaktır.
- 2- Bu araştırmanın yeniden yapılması durumunda uygulanan üç ölçekten biri olan Akademik Benlik Kavramı ölçeğinin madde sayısının fazla olmasından dolayı uygulamasının ayrı bir günde yapılması ölçekle elde edilecek puanların güvenilirliğini artırıcı olacaktır.
- 3- Bu araştırmanın yeniden yapılması durumunda denekler bağımsız değişken olan öğrenilmiş çaresizlik düzeylerine göre gruplandırılarak bağımlı değişkenler olan akademik başarı ve okul tutumu puanlarına etkisi araştırılabilir.
- 4- Başka bir araştırmada bağımsız değişken olarak okul tutumu ve akademik benlik tasarımı, bağımlı değişken akademik başarı olarak ele alınıp bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi çoklu regresyon yöntemi ile bakılabilir.
- 5- Öğrencilerin derslere yönelik kazanmış oldukları öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile o derslerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapılabilir.
- 6- Bu araştırmada öğrencilerin akademik başarı yönünden homojen olmaları; öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin akademik başarı üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmasına neden olduğu söylenebilir. Yapılan diğer araştırmalarda akademik başarı ile öğrenilmiş çaresizlik arasında manidar bir ilişki çıktığına yönelik bulgular elde

edilmiştir. Bu araştırmanın yeniden yapılması durumunda grubun akademik başarı yönünden heterojen olması sağlanabilir.

- 7- Bu araştırmanın bir devamı olarak özel okulda öğrenim gören öğrenciler ile devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı yönünde bir araştırma yapılabilir.
- 8- Özel okullarda öğrenim gören öğrenciler ile devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerinin, okula karşı tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik bir araştırma yapılabilir.
- 9- Öğrenilmiş çaresizliğin temelini aileden kaynaklandığından hareketle anne-babanın öğrenilmiş çaresizliği ile çocukların öğrenilmiş çaresizliğin arasındaki ilişkiyi ya da anne babanın öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin çocuklardaki öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki etkisini konu alan bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. ve Teasdale, J., (1978), Learned Helplessness, Critique and Reformulation, *Journal of Abnormal Psychology*, 87: 49-74
- Arık, İ. A., (1995), Öğrenme Psikolojisine Giriş , Der Yayınları, İstanbul
- Arseven, A., (1986), Çocukta Benlik Gelişimine Ailenin Etkisi ve Çocuğun Okuldaki Başarısı, *Eğitim ve Bilim* 60: 11-17.
- Arseven, A., (1986), Benlik Tasarımı, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Hacettepe Üniversitesi 1: 15-15.
- Arseven, D.A., (1975), Akademik Benlik Tasarımı ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki Konusunda Bir İnceleme, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, G.A., (1985), Sosyal Başarı Eğitimi ile Sosyal Beceri Eğitiminin Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Davranışının Ortadan Kaldırılmasına Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, G., (1988), Depresyonda Bilişsel Değerlendirme: DBYÖ Yetişkin Formunun Klinik Geçerlik ve Güvenirliği, *Nöroloji, Nöroşirürji Psikiyatri Dergisi*, 3,3:135-138.
- Bailey, R., (1971), Self-Concept differences In Low and High Achieving Students, *Journal of Clinical Psychology*, 11, 27: 188-191.
- Baymur, F., (1972), Kabiliyetleri Ölçüsünde Başarı Göstermeyen Öğrencilere Yapılan Üç Türlü Yardım Şekli, *Hacettepe Üniversitesi Başarı Bilimler Dergisi* 2,2: 91-92.
- Baum, S., ve Diğerleri, (1994), Reversing Underachievement Stories of Success, *Educational Leadership*, 52, 3: 48-52.
- Bloom, B. S., (1995), İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme, Milli Eğitim Basımevi, SBE, İstanbul.
- Bozok, M., (1982), Anksiyete ile Okul Başarısı Arasındaki İlişkiye Ait Bir Araştırma, *Psikoloji Dergisi*, 4,6:24-30.
- Bruck, M. ve Bodwin, R., The Relationship Between Self-Concept and The Presence and Obsence of Scholastic Underachievement, *Journal of Clinical Psychology*, 2, 18: 181-182.
- Cole, C.S. ve Coyne, J.C., (1977), Situational specify of laboratory – induced learned helplessness, *Journal of Abnormal Psychology*, 86: 615-624
- Coleman, J.S. ve Diğerleri, (1960) Equality of Educational Opportunity, Washington, D.C: U.S. Government Printing Office.

- Douglas, D. ve Anisman, H., (1975), Helplessness or Expectation Incongruency: Effects of Aversive Stimulation on Subsequent Performance, *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 1:411-415
- Dweck, C.S., Repucci, N.D., (1973), Learned elplesiness and Rein Forcement Responsibility in Children, *Journal of Personality and Social Psychology*, 25: 80-174.
- Ekşi, N., (1993), Kendini Değerlendirme Envanterinin Ortaokul III. Sınıf Öğrencilerine Uygulanması, Yayınlanmamış Araştırma Raporu.
- Enç, M., (1974), Ruhbilim Terimleri Sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Fidan, N., Erden, M., Eğitimde Giriş, Alkım Yayınevi, Ankara.
- Garbarino, J., (1985), Adolescent Development: An Ecological Perspective Columbus: Charles E. Merrill,
- Gatchel, R.J., Proctor, J.D., (1976), Physiological Correlates of Learned Helplessness, *Journal of Abnormal Psychology*, 35: 27-34
- Gündoğdu, M., (1994), İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinde Öğrenilmiş Çaresizlik, Sınav Kaygısı ve Akademik Başarı İlişkisi, Yayınlanmamış Yüksek Linasns Tezi, ODTÜ, Ankara.
- Hirito, D.S., (1974), Locus of Control and Learned Helplessness, *Journal of Experimental Psychology*, 102: 187-193
- Hiroto, D.S. ve Seligman, M.E.P., (1975), Generality of Learned Helplessness in Child, *Journal of Personality and Social Psychology*, 31:311-327
- Hovardaoğlu, S., (1986), Bazı Bilimsel Değişkenlerin Öğrenilmiş Çaresizliğe Etkileri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara,
- Kağıtçıbaşı, Ç., (1988), İnsan ve İnsanlar, Evrim Basım - Yayım - Dağıtım, İstanbul.
- Kılıç, M., (1991), Üniversite Öğrencilerinin Tahmin Ettikleri ve Elde Ettikleri Akademik Başarıları ile Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Linsans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kifer, E., (1973), the Effects of School Achievement on the Affective Traits of the Learner, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Chicago Üniversitesi.
- Köknel, Ö., (1982), Kişilik, Altın Kitaplar Matbası, İstanbul.
- Kuzgun, Y., (1998), Kendini Değerlendirme Envanteri Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları, ÖSYM Yayınları, No:8, Ankara.
- Kuzgun, Y., (1990), Kendini Değerlendirme Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Çalışmalar, V. Ulusal Psikoloji Kongresi, 8: 221-222.

- Kuzgun, Y., (1996), Akademik Benlik Kavramı Ölçeği, MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Maier, S.F. ve Seligman, M.E.P., (1976), Learned Helplessness: Theory and Evindence, Journal of Experimental Psychology. 103: 3-46.
- Matsunaga, A. (1972), A Comparative Study of Ninth Grade Male Underachievers and Achievers On Selected Factors Related to Achievement, Dissertation Abstract International, 32: 5614.
- Mandel, H. ve Marcus, S., (1988), The Psychology of Underachivement, Jhon Willey&Sons, Inc., A.B.D.
- Miller, W.R. ve Seligman, M.E.P., (1975), Depression and Learned Helplessness in Man, Journal of Abnormal Psychology 84: 228-238.
- McCandless B.R., (1961), Children and Adolescents, Halt, Rinehart and Winston, New York.
- Oluklu, D., (1997), Lise Öğrencilerinin Öğrilmemiş Çaresizlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Overmeir, J.B. ve Seligman, M.E.P., (1967), Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding, Journal of Comparative and Physiological Psychology, 63: 28-33.
- Önder, G., (1982), Akademik ve Sosyal Alanlardaki Başarı ve Başarısızlık Yaşıntılarının Çocuğun Kendini ve Yaşıntılarının Nedenlerini Algılaması Üzerindeki Etkileri, Yayınlanmamış Yüksek Linsans Tezi, Hacetteve Üniversitesi, Ankara.
- Öner, N., (1994), Türkiye’de kullanılan Psikolojik Testler, Boğaziçi Üniversitesi Matbaası, İstanbul
- Özçelik, D.A., (1992), Ölçme ve Değerlendirme, Ankara.
- Özabacı, N., (1999), Okul Başarısızlığının Nedenleri, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Özgüven, İ.E., (1974), Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler, Hacettepe Üniversitesi Yayınevi.
- Paschal, B., (1968), The Role of Concept in Achievement, Journal of Negro Education, 37: 392-398.
- Parsons, J. E., (1982), Sem Differences in Attributions and Learned Helplessness, Sex Roles: A Journal of Research, 8: 421-32.
- Razon, N., (1987), Öğrenme Olgusu ve Okul Başarısını Etkileyen Faktörler, Eğitim ve Bilim., 63: 13-20.

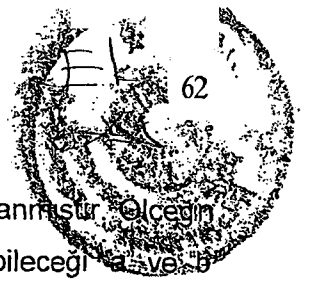
- Roth, S. ve Kubal, L., (1975), The Effects of Noncontingent Reinforcement on Task of Differing Importance: Facilitation and Learned Helplessness Effects, *Journal of Personality and Social Psychology*, 32: 680-691.
- Roth, S. ve Bootzin, R.R., (1974), Effects of Experimental Induced Expectancies of External Control: An Investigation of Learned Helplessness *Journal of Personality and Social Psychology*, 29: 253-264.
- Scwartz, B. ve Lacey, H. (1982), *Behaviorism, Science and Human Nature*, W.W. Norton and comp, New York.
- Seligman, M.E.P, (1975), *Helplessness: On Depression Development, and Death*. Freeman, San Francisco.
- Seligman, M.E.P., Peterson, C.R., Koslow, M., Tannenbaum, R.L., Alloy, L.B. ve Abramson, Z.Y., (1984), Attributional Style and Depressive Systems Among Children, *Jornal of Abnormal Psychology*, 93: 235-238.
- Shavelson, R.S., Hubrer, S.S. ve Stanton G.C., (1976) *Self-Concept of Construct, Review of Eduicational Research*.
- Şahin, M., (1985), Başarı Düzeyi Farklı Üç Grup Lise Öğrencisinin Kaygı Düzeyi Yönünden Karşılaştırılması, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi.
- Weiner. B. (1984), Principles For A theory of Stutent Motivation and Their Application Within An Attributional Framework In R. Ames and C. Ames (Eds).
Research On Motivation In Education, Fli Akademik Press, Orlando.
- Wood, R., (1984), Doubts About Underachievement Paticularly As Operationalized by Yule, Landsdown and Urbanowicz, *British Journal of Clinical Psychology*, 23:231-232

İnternet Adresleri:

(www.idaca.org)

(www.idenline.org)

(www.unwinnipeg.ca)

**DEPRESİF YÜKLEME BİÇİMİ ÖLÇEĞİ****AÇIKLAMA**

Bu ölçek, kişilerin çeşitli konulardaki düşünce biçimlerini saptamak amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeğin her maddesinde bir durum verilmiş ve bu durum karşısında kalan bir kişinin seçebileceği "a" ve "b" harfleri ile gösterilen iki seçenek sunulmuştur.

Sizden istenilen, eğer böyle bir durumla siz karşılaşmış olsaydınız bu seçeneklerden hangisini seçeceğinizi belirtmenizdir. Lütfen bu durumu dikkatlice okuyunuz ve eğer "a" seçeneği sizin düşüncenize daha uygun ise a'yı, "b" seçeneği sizin düşüncenize daha uygun ise b'yi daire içine alınız.

Verilen durumlarda doğru ya da yanlış cevap vermek söz konusu değildir. Önemli olan işaretlediğiniz seçeneğin sizin gerçek düşüncenizi yansıtmasıdır. Bazı maddelerde her iki seçenek de size uygun görünmemiş olabilir. Böyle durumlarda iki seçenek arasında size daha uygun geleni işaretleyiniz. Lütfen hiç bir maddeyi boş bırakmayınız.

Arzu YÜKSEL**Yıldız Teknik Üniv.****Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü****1. Katıldığınız bir sınavdan en yüksek puanı aldınız.**

- a. Ben her sınavda başarılı olurum.
- b. En iyi bildiğim konuda sınava girdiğim için başarılı oldum.

2. Arkadaşlarınızla bir oyun oynadınız ve siz kazandınız.

- a. Birlikte oynadığım arkadaşlarım bu oyunu bilmedikleri için ben kazandım.
- b. Bu oyunu iyi oynamasını bildiğim için ben kazandım.

3. Bir grup arkadaşınızla birlikte geziye gittiniz ve çok eğlendiniz.

- a. Gezi sırasında ben diğerlerini neşelendirdiğim için eğlendim.
- b. Gezi sırasında daha ziyade birlikte olduğum arkadaşlar neşeli olduğu için eğlendim.

4. Son zamanlarda tüm arkadaşlarınız grip oldu, bir tek siz kaldınız.

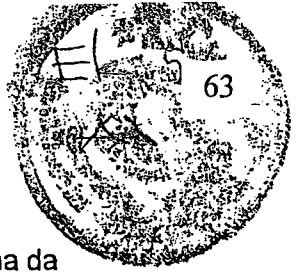
- a. Son zamanlarda sağlığım yerinde olduğu için gribe yakalanmadım.
- b. Ben her zaman sağlıklı olduğum için gribe yakalanmadım.

5. Beslediğiniz hayvanı araba ezdi.

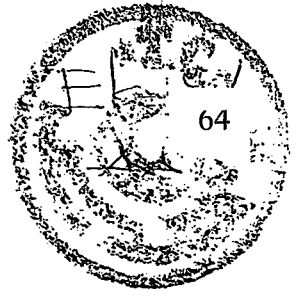
- a. Ben dikkatsiz olduğum için ezildi.
- b. Şoför dikkatsiz olduğu için ezildi.

6. Derslerinizde/işinizde başarılı oluyorsunuz.

- a. Derslerim/işim kolay olduğu için başarılı oluyorum.
- b. Ben çalışkan olduğum için derslerimde/işimde başarılı oluyorum.



7. Bir arkadaşınızla karşılaştınız ve size iyi görüldüğünüzü söyledi.
 - a. O gün arkadaşına herkes iyi görüldüğü için böyle söyledi.
 - b. Arkadaşım her zaman herkese iyi göründüklerini söyler. Bunun için bana da söylemiştir.
8. Yürüyen merdivenden inerken az daha düşecektiniz.
 - a. Her zaman dikkatsiz olduğum için az daha düşecektim.
 - b. O an dikkatsiz davrandığım için az daha düşecektim.
9. Tanıdığınız bazı kimseler sizden hoşlanmadıklarını söylediler.
 - a. Bu kimseler beni çekemedikleri için böyle söylemişlerdir.
 - b. Ben bu kimselere kötü davrandığım için böyle söylemişlerdir.
10. Bir arkadaşınızı sizinle birlikte sinemaya gitmek için kandırmaya çalıştınız ama o gelmedi.
 - a. O gün canı hiçbir şey yapmak istemediği için gelmedi.
 - b. O gün canı sinemaya gitmek istemediği için gelmedi.
11. Anlattığınız bir fıkraya hiç kimse gülmedi.
 - a. Ben hiç iyi fıkra anlatamadığım için kimse gülmedi.
 - b. Fıkraı anlamadıkları için kimse gülmedi.
12. Bir salon oyununda siz kazandınız.
 - a. Özellikle bu tür oyunlarda başarılı olmak için çok çaba gösterdiğim için ben kazandım.
 - b. Hemen hemen her konuda başarılı olmak için çok çaba gösterdiğim için ben kazandım.
13. Kilo aldınız ve oldukça şişman görünmeye başladınız.
 - a. Yemek zorunda olduğum yiyecekler şişmanlatıcı olduğu için şişmanladım.
 - b. Ben şişmanlatıcı yemekler sevdiğim ve yediğim için şişmanladım.
14. Kapiya çarptınız ve burnunuz kanadı.
 - a. O an önüme bakmadığım için kapiya çarptım.
 - b. Genelde dikkatsiz olduğum için kapiyı çarptım.
15. Bir grup arkadaşınızla bir çalışmaya katıldınız ve başarısız oldunuz.
 - a. Gruptaki kişilerle iyi anlaşmadığım için başarısız oldum.
 - b. Grup çalışmalarında hiç bir zaman iyi olmadığım için başarısız oldum.
16. Bulunduğunuz bir toplulukta size bir soru soruldu ve siz yanlış yanıt verdiniz.
 - a. Bana soru sorulduğunda hep heyecanlandığım için yanlış yanıt verdim.
 - b. O gün heyecanlandığım için yanlış yanıt verdim.
17. Yeni bir arkadaş edindiniz.
 - a. Rahat ilişki kurabilen bir insan olduğum için kolayca arkadaş edinebiliyorum.
 - b. Karşılaştığım insanlar rahat ilişki kurabildikleri için benimle kolay arkadaş olabiliyorlar.
18. Top oynarken bir hata yaptınız ve takımınız kaybetti.
 - a. O gün iyi oynamak için fazla uğraşmadım.
 - b. Bu tür oyunlarda iyi oynamak için fazla uğraşmam.



19. Ailenizle deniz kıyısına gittiniz ve çok eğlendiniz.

- a. O gün orada her şey çok iyi olduğu için çok eğlendim.
- b. O gün orada deniz güzel olduğu için iyi vakit geçirdim.

20. Jimnastik salonunda çalışırken ayağınızı burktunuz.

- a. Son zamanlarda salonda çalışırken tehlikeli hareketler yaptırıldığı için burkuldu.
- b. Son zamanlarda ben salonda beceriksiz davrandığım için burkuldu.

21. Kız/erkek arkadaşınız sinemaya bilet aldığını söyledi.

- a. Genellikle beni gezmeye götürmekten hoşlanır.
- b. Genellikle beni sinemaya götürmekten hoşlanır.

22. Oynadığınız takım bir oyunu kaybetti.

- a. Takımdaki oyuncular hiç bir zaman anlaşamadıkları için oyunu kaybettik.
- b. Takımdaki oyuncular o gün anlaşamadıkları için oyunu kaybettik.

23. Diskoya gidip eğlendiniz.

- a. Genellikle bu tür yerlerde çok eğlenirim.
- b. Genellikle her gittiğim yerde çok eğlenirim.

24. Doğum gününüzde istediğiniz eşyalar armağan edildi.

- a. Yakınlarım her doğum günümde iyi bir seçim yaparlar.
- b. Yakınlarım yalnızca bu doğum günümde iyi bir seçim yaptılar.

25. Uzun zamandır samimi olan iki arkadaşınız birbirleriyle ilişkiyi kestiler.

- a. Arkadaşıklıkta kişiliklerin uyuşması zor olduğu için.
- b. O kişinin uyuşması zor olduğu için.

26. Hasta oldunuz, bunu duyan komşularınız size yemek getirdi.

- a. Komşularım bazen böyle nazik ve düşüncelidirler.
- b. Komşularım her zaman böyle nazik ve düşüncelidirler.

27. Bir derneğe üye olmak istediniz ama sizi almadılar.

- a. İnsanlarla hiç iyi geçinemediğim için kabul edilmedim.
- b. O derneğin üyeleriyle iyi geçinemediğim için kabul edilemedim.

28. Arkadaşlarınız sizinle birlikte çok iyi vakit geçirdiklerini söylediler.

- a. Her zaman neşeli bir insan olduğum için iyi vakit geçirmişlerdir.
- b. O gün neşeli olduğum için iyi vakit geçirmişlerdir.

29. Köşedeki bakkal size çay ikram etti.

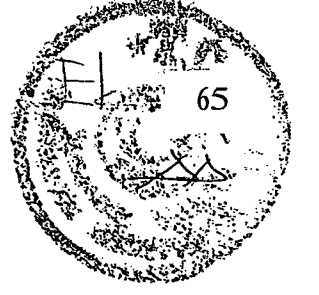
- a. O gün bakkala kibar davrandığım için ikramda bulunmuştur.
- b. O gün bakkalın iyiliği üzerindeydi.

30. Yanlış otobüse bindiniz ve kayboldunuz.

- a. O gün çevreme dikkat edemediğim için kayboldum.
- b. Genellikle çevreme dikkat edemediğim için kayboldum.

Teşekkür ederim.

AKADEMİK BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ



Açıklama

Bu ölçek yetenek ve ilgilerinizi daha iyi tanımanıza ve bu yolla okul ve ders seçiminize yardımcı olmak amacı ile geliştirilmiştir. Ölçekte yetenek ve ilgi alanlarınızı yansıtan faaliyetleri ne kadar başarı ile ve ne derece sıklıkla yaptığınızı ya da o işi yapmaktan ne derece hoşlandığınızı soran sorular bulunmaktadır. Sizden istenen, bu soruları dikkatle okuyup, her faaliyeti veya işi ne derece başarı ile yapabildiğinizi veya o işten ne derece hoşlandığınızı cevap kâğıdında ilgili sorunun yanındaki seçeneği işaretlemek suretiyle belirtmenizdir.

Cevap kâğıdında A "Hiç bir zaman", B "Ara sıra", C "Sık sık" ve D "Her Zaman" anlamına gelmektedir. Cevaplamanın nasıl yapılacağı, aşağıda bir örnekle gösterilmiştir.

"Matematik dersinde öğrendiğiniz ilke ve kuralları kullanarak ilk defa karşılaştığınız bir problemi sıklıkla çözebilir misiniz?"

Eğer siz, benzerini daha önce görmediğiniz bir problemi hiç çözemiyorsanız. A harfini, bunu ara sıra başarabiliyorsanız B harfini, böyle problemi sık sık çözebiliyor ama arada bazen başarısız oluyorsanız C harfini, her zaman başarılı iseniz D harfini karalayacaksınız.

(A) (B) (C) (D)

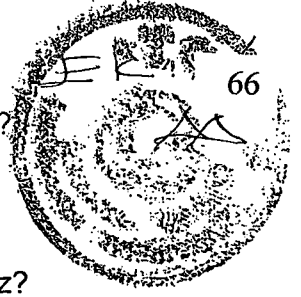
Bazı sorular, bir faaliyetten hoşlanıp hoşlanmadığınızı sormaktadır. Eğer, bir faaliyetten hiç hoşlanmıyorsanız "A" harfini, çok hoşlanıyorsanız "D" harfini karalayacaksınız. Görüldüğü gibi "A" bir ilgi ya yeteneğin en az "D" en çok olduğu durumu göstermekte ve diğer seçenekler buna göre düzenlenmektedir. İçinizden geldiği gibi cevaplamaya ve cevapsız soru bırakmamaya çalışınız.

Arzu YÜKSEL

Yıldız Teknik Üniv.

Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü

AKADEMİK BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ



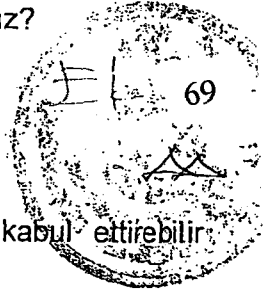
1. Bir yazı yazarken, bir ödev yaparken, yazım (imla) kurallarına dikkat eder misiniz?
2. Bir hikaye kitabını hızlı ve doğru okuyabilir misiniz?
3. Çarpım tablosunu, bölme işlemini kolay öğrenebildiniz mi?
4. Birbirine çok benzeyen iki resmin arasındaki küçük farkları hemen görebilir misiniz?
5. Kelimleri doğru bir biçimde yazabiliyor ve söyleyebiliyor musunuz?
6. Bir dairenin merkezini doğru bir biçimde tahmin ederek işaretleyebilir misiniz?
7. İki çizgi arasında çok az bir uzunluk farkı olduğunda, bunu kolaylıkla algılayabilir misiniz?
8. Bir parçayı bir kere okuduktan sonra hemen özetleyebiliyor musunuz?
9. Dört işlemle akıldan, hızlı problem çözebilir misiniz?
10. Bir doğru parçasının kaç santimetre olduğunu doğru tahmin edebilir misiniz?
11. Yeni duyduğunuz kelimelerin anlamlarını öğrenmeye çalışır mısınız?
12. Okuduğunuz bir parçada belirtilen fikirler arasında ilişki kurabiliyor musunuz?
13. Bir matematik probleminin çözüm yolunu öğrendikten sonra, ona benzer problemleri çözebiliyor musunuz?
14. İlk defa gittiğiniz bir binada yönünüzü kolaylıkla bulabilir misiniz?
15. Bir defa başkaları ile birlikte gittiğiniz bir yeri, ikinci defa yalnız başına gittiğinizde, kolaylıkla bulabilir misiniz?
16. Gelişigüzel parçaları ayrılmış bir şeklin veya cismin parçalarını eski yerlerine kolaylıkla yerleştirebilir misiniz?
17. Bir makinanın şemasına bakarak makineyi kurabilir misiniz?
18. Açılmış hali verilen geometrik bir cismin, kapandığı zaman açılacağı şekli gözönünde canlandırabilir misiniz?
19. Bir konuda edindiğiniz bilgileri, kendi sözcüklerinizle başkalarına aktarabiliyor musunuz?
20. Sizin düzeyinizde bir matematik kitabını okuyarak bir problemin çözüm yolunu bulabiliyor musunuz?
21. Boş zamanlarınızda, zevk için matematik problemleri çözmeye çalışır mısınız?
22. Bir konuyu söz ve yazı ile anlatırken, fikirleri doğru bir sıra ile verebiliyor musunuz?
23. Matematik dersinde, özel bir yardım (ders) almadan başarılı olabiliyor musunuz?
24. Bir yazıdaki fikir ve ifade hatalarını kolaylıkla görebilir misiniz?
25. Boş bir kesme şeker kutusu, kısa kenarlarından kesilip açılınca hangi yüzeyin nereye geleceğini gözönünde canlandırabilir misiniz?
26. Öğrendiğiniz matematik kurallarını fen bilgisi derslerindeki problemlere uygulayabiliyor musunuz?
27. Bir kağıda, cetvel kullanmadan düzgün paralel çizgiler çizebiliyor musunuz?
28. Karmaşık bir geometrik şeklin, sağa ve sola döndürülmesi ile alacağı durumu gözönünde canlandırabilir misiniz?
29. Bir problemin, size öğretilen çözüm yollarından farklı çözüm yollarını bulabilir misiniz?
30. Akıcı bir üslupla güzel yazı (örneğin bir mektup) yazabilir misiniz?
31. Okuduğunuz bir parçada anlatılan fikirleri bulup özetleyebiliyor musunuz?

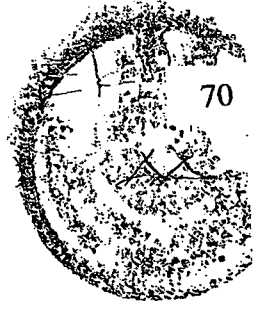
32. Sizin düzeyinizde, ama daha önce hiç görmediğiniz bir matematik kitabını rahatlıkla okuyabilir misiniz?
33. Bir evin planına baktığınızda, evin yapılmış halini gözönünde canlandırabilir misiniz?
34. Bir kağıda çizilen yıldız biçimindeki bir şekli makasla, düzgün bir biçimde kesip çıkarabilir misiniz?
35. Alet kullanmadan, düzgün geometrik şekiller çizebilir misiniz?
36. Attığınız bir bilyeyi veya bir taşı istediğiniz hedefe gönderebilir misiniz?
37. Satranç öğrenmek için çaba sarfediyor musunuz?
38. Fen dersleri ile ilgili konuları kolay öğrenebiliyor musunuz?
39. Desenli kağıtları, şekilleri birbirlerini tamamlayacak şekilde, yanyana yapıştırabilir misiniz?
40. Bir aletin (örneğin, saatin) çok küçük bir parçasını (vidasını) yerine kolayca yerleştirebilir misiniz?
41. Gelecekte kendinizi, bir laboratuvarında araştırmacı olarak düşlediğiniz olur mu?
42. Bir kente gittiğinizde, müzeleri, tarihi yerleri gezer misiniz? (Gezmek ister misiniz?)
43. Çeşitli atasözlerinin ve özdeyişlerin nereden çıktığını araştırmak ister misiniz?
44. İnsanların ne düşündüklerini ve ne hissettiklerini incelemekten hoşlanır mısınız?
45. Fen derslerinde öğrendiğiniz ilke ve kuralları evinizdeki sorunların çözümünde kullanır mısınız?
46. Fen dersleri ile ilgili konularda sınıfta öğretilenlerden daha fazla bilgi edinmek için başka kaynaklara başvurduğunuz oluyor mu?
47. Evcil hayvanların veya bitkilerin gelişmelerini incelemekten hoşlanır mısınız?
48. Yeni öğrendiğiniz yabancı dildeki sözcükleri bir cümlede kullanmaya çalışır mısınız?
49. Fen bilgisi ile ilgili problemleri çözmekten hoşlanır mısınız?
50. Deniz dibindeki hayatı gösteren bir filmi ilgi ve dikkatle izler misiniz?
51. Yabancı dildeki kelimeleri kolaylıkla ezberleyebiliyor musunuz?
52. Bir bilyeyi, başka bir bilye ile vurarak, istediğiniz hedefe gönderebilir misiniz?
53. Büyük coğrafya keşiflerini anlatan bir televizyon dizisini izlemekten hoşlanır mısınız?
54. Tarih ve coğrafya derslerinde okutulan konuları kolay öğrenebiliyor musunuz?
55. Bilimsel proje sergilerini gezer misiniz? (Gezmek ister misiniz?)
56. İnsanların gazetelerde hangi haberleri merakla okuduklarını araştırmak ister misiniz?
57. Tarih romanları okumaktan hoşlanır mısınız?
58. Televizyonda bilimsel buluşları anlatan belgesel programları izler misiniz?
59. Ünlü bilim adamlarının hayatını anlatan televizyon dizilerini izler misiniz?
60. Bir pastayı veya böreği, eşit olarak ve düzgün biçimde kesebilir misiniz?
61. "Çocuklarda yaratıcılık" başlıklı bir makaleyi okumak ister misiniz?
62. Çevrenizdeki insanların davranışlarının nedenlerini merak edip araştırır mısınız?
63. Uzay araçlarının, roketlerin evrimini gösteren bir sergiyi izlemek ister misiniz?
64. Ünlü toplum liderlerinin hayatını anlatan eserleri okumak veya filmleri izlemek ister misiniz?
65. "İnsan hakları" konulu bir ödev hazırlayıp sınıfta sunmak ister misiniz?
66. Küçük bir deliğe, ince bir çubuğu, deliğin kenarına değdirmeden sokabilir misiniz?
67. Küçük bir şeklin (örneğin bir çiçek resminin) içini, dışarı taşırmadan suluboya ile boyayabilir misiniz?



38. Orta Asya'daki eski uygarlık eserlerini gösteren bir belgesel filmi izlemekten hoşlanır mısınız?
39. Evinizde ipekböceği yetiştirip bakımını üstlenebilir misiniz?
70. Kapı zili, kilit gibi ev aletlerini onarmaya çalışır mısınız?
71. Tahtadan veya metalden oyuncaklar yapabilir misiniz?
72. Yeni çiçek türleri yetiştirmeyi denemek ister misiniz?
73. Bir yabancı turistle, bildiğiniz yabancı dille konuşmaya çalışır mısınız?
74. Gelecekte yabancı dilinizi ilerletip o dilde yazılmış dergi ve kitapları okumayı düşünür müsünüz?
75. "Hayvanat bahçesine getirilen hayvanların yeni çevreye uyum sorunları" konulu bir belgesel filmi ilgi ile izler misiniz?
76. Bir çiftliğin yöneticisi olmayı düşünür müsünüz?
77. Yeni öğrendiğiniz yabancı dildeki sözcükleri doğru biçimde söylemeye gayret eder misiniz?
78. Kaliteli meyve yetiştiren bir üretici olmayı düşünür müsünüz?
79. Bir aleti parçalara ayırıp tekrar birleştirebilir misiniz?
80. Evcil hayvanların hangi koşullarda ve ortamlarda daha iyi geliştiklerini incelemekten hoşlanır mısınız?
81. Yeni bir alet veya makina ile karşılaştığınızda, hemen onun nasıl çalıştığını öğrenmeye çalışır mısınız?
82. Evde bir hayvan (kuş) besler, bakımını yapar mısınız?
83. Saksıda ve bahçede çiçek yetiştirip bakımını üstlenir misiniz?
84. Elektrikli aletlerin nasıl işlediklerini inceler misiniz?
85. Havuzlarda balık üretme yöntemlerini gösteren bir filmi ilgi ile izler misiniz?
86. Her türlü araç ve gereç sağlansa, bir kafes yapmayı dener misiniz?
87. İnanç ve düşüncelerinizi başkalarına kolaylıkla aktarabilir misiniz?
88. Tartışmalarda güçlü kanıtlar bularak, görüşünüzü karşınzdakilere kabul ettirebilir misiniz?
89. Belleğiniz kuvvetli midir?
90. İnsanların daha çok hangi malları almak istediklerini öğrenmeye çalışır mısınız?
91. Model uçak yapmaya çalışır mısınız?
92. Arkadaşlarınız arasındaki çatışmaların çözümünde arabuluculuk yapar mısınız?
93. Bir yazıdaki hataları düzeltmekten, bir hesabı kontrol etmekten hoşlanır mısınız?
94. Yaptığınız her hangi bir işin temiz ve özenli olması için gereken özeni gösterir misiniz?
95. Bir makinanın, örneğin bir elektrik motorunun, evrimini gösteren bir sergiyi gezmek ister misiniz?
96. Çevrenizde "Hazırcevap" bir kişi olarak tanınır mısınız?
97. Okul kantini ya da kooperatifini yönetmek ister misiniz?
98. Bir işin ince ayrıntıları ile uğraşır mısınız?
99. Paranızı nerelerde harcadığının kaydını tutar mısınız?
100. Anılarınızı yazar mısınız?
101. Yaz aylarında bir dükkanda ya da ticarethanede çalışmak ister misiniz?
102. Derslerinize günü gününe çalışır mısınız?
103. Okulda şiir okuma yarışmaları düzenleyen bir grubun üyesi olmak ister misiniz?
104. Mektuplarınızı, eski okul karnelerinizi tarih sırasına koyup saklar mısınız?

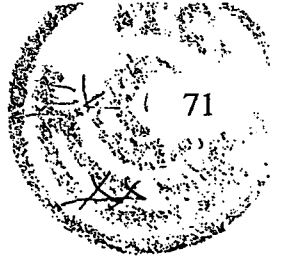
105. Aldığınız her şeyin ya da yaptığınız her işin düzenli bir biçimde kaydını tutar mısınız?
106. Yabancı dil kurslarına gitmek ister misiniz?
107. Bir makinanın çalışmasını geliştirici yöntemler düşünür müsünüz?
108. Söz ve davranışlarınızın başkaları üzerindeki etkilerini öğrenmeye çalışır mısınız?
109. Konuşurken çevrenizdeki insanların ilgisini çekebilir ve görüşlerinizi onlara kabul ettirebilir misiniz?
110. Televizyondaki reklamların daha iyi nasıl yapılabileceği üzerinde araştırma yapan bir grubun içinde yer almak ister misiniz?
111. Evleri dolaşıp bir malın tanıtımını yapmaktan hoşlanır mısınız?
112. Ödevlerinizi zamanında ve düzgün biçimde yapar mısınız?
113. Televizyonda veya radyoda şiir saatlerini izler misiniz?
114. Kendinizi gelecekte bir yazar olarak düşlediğiniz olur mu?
115. Yaptığınız her hangi bir şeyi özenle süsler misiniz?
116. Küçük hikayeler yazmayı dener misiniz?
117. Ünlü sanatçıların, ressamların hayatını merak eder misiniz?
118. Çevrenizdeki çeşitli makinaların bakımını yapar, onları bozmadan kullanabilir misiniz?
119. Sizin gibi düşünmeyen insanları ikna etmek için uzun tartışmalara girer misiniz?
120. Çevrenizdeki eşyaların, ürünlerin, satılsalar kaç lira edeceklerini düşünür müsünüz?
121. Eşyalarınızı yerli yerine koyar, çevrenizi düzenli tutar mısınız?
122. Bir malı satmak için neler yapmak gerektiğini öğreten bir kursa katılmak ister misiniz?
123. Gazete, boş şişe gibi kullanılmış şeyleri satarak para kazanmayı düşünür müsünüz?
124. Yabancı dilde şarkı söylemeye özenir misiniz?
125. Mektupları zamanında cevaplandırır mısınız?
126. Bir şeyi satın alacağınız zaman çeşitli dükkanları dolaşıp, fiyatları karşılaştırarak gereğini duyar mısınız?
127. Bir aleti, tarifesine ve şemasına bakarak çalıştırabilir misiniz?
128. Güzel konuşma ve başkalarını ikna edebilme gücünü geliştirici kurslara katılmak ister misiniz?
129. Arkadaşlarınıza çiklet, çikolata, bilye vb. şeyler sattınız mı?
30. Gelecekte kendinizi bir tüccar olarak düşlediğiniz olur mu?
31. Roman, hikaye veya şiir okur musunuz?
32. Boş vakitlerinizde çiçek, nakış, resim, heykel vb. yapar mısınız?
33. Radyo ve televizyonda müzik programlarını izler misiniz?
34. Müzik yarışmalarına katılmak ister misiniz?
35. Televizyonda resim sanatı ile ilgili haberleri ilgi ile izler misiniz?
36. Gittiğiniz bir kentte sanat galerilerini, resim sergilerini gezmek ister misiniz?
37. Ağlayan bir çocuğu oyalayabilir misiniz?
38. Yaşlılar yurdunda eğlence günleri düzenlemekten hoşlanır mısınız?
39. Başkalarına, kişisel sorunların çözümünde yardımcı olabiliyor musunuz?
40. Çocuk gürültüsüne katlanabilir misiniz?
41. Belli bir anda pek çok şeye birden dikkat edebilir misiniz?





142. Kompozisyon derslerinde başarılı mısınız?
143. Okul gazetesine yazı yazar mısınız? (Yazmak ister misiniz?)
144. Müzik dersleri alıyor musunuz veya almak ister misiniz?
145. Bir müzik aleti çalar mısınız?
146. Bir hastaya bakabilir, ilaçlarını zamanında verebilir misiniz?
147. Resim ve mimarlık sanatının gelişimini anlatan bir kitabı zevkle okur musunuz?
148. Bir hastanede, yaz aylarında gönüllü olarak çalışmak ister misiniz?
149. Boş vakitlerinizi resim veya el işleri yaparak geçirmeye çalışır mısınız?
150. Konuştuğunuz zaman kendinizi çevrenizdeki insanlara dinletebiliyor musunuz?
151. Karşınızdaki insanların ne düşündüklerini ve ne hissettiklerini anlayabilir misiniz?
152. Müzik aletleri sergisini gezmek ister misiniz?
153. Çeşitli ülkelerin halk şarkılarını tanıtan bir programı izler misiniz?
154. Hastalara ve yaşlılara kitap okumaktan hoşlanır mısınız?
155. Küçük çocuklara oyun öğretmekten, onlara şarkı söylemekten hoşlanır mısınız?
156. İmkanlarınız ölçüsünde konserlere gitmeye çalışır mısınız?
157. Yabancı dil dersinde başarılı mısınız?
158. Ayakta ve hareketli olarak çalışmaktan hoşlanır mısınız?
159. Ufak tefek besteler yapmaya çalışır mısınız?
160. Bir evi ya da salonu süslemekten hoşlanır mısınız?
161. Başkalarına dinletecek düzeyde bir müzik aleti çalıyor musunuz?
162. Odanızı, yaptığınız resim veya el işleri ile süsler misiniz?
163. El sanatları ya da resim kurslarına gitmek ister misiniz?
164. Yeni duyduğunuz bir müzik parçasını çalmaya veya söylemeye çalışır mısınız?
165. Gazete ve dergilerdeki edebiyat sütunlarını okur musunuz?
166. Okul kitaplığına gider ve kitap alır mısınız?
167. Dilbilgisi kurallarını öğrenip uygulayabiliyor musunuz?
168. Görüşlerinize karşı çıkıldığında bunu soğukkanlılıkla karşılar mısınız?
169. Açık havada çalışmaktan hoşlanır mısınız?
170. Gelecekte kendinizi çeşitli dillerin yapı ve özellikleri üzerinde çalışan bir araştırmacı olarak düşünebilir misiniz?

Teşekkür ederim.

**OKUL TUTUM ÖLÇEĞİ**

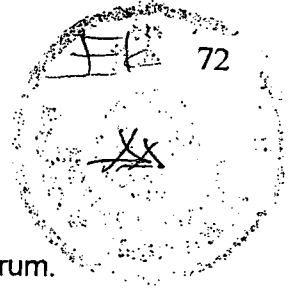
AÇIKLAMA: Aşağıda size okulunuzla ilgili 28 madde verilmiştir. Bu maddeler sizin fikirlerinize tamamen uygun ise “Tamamen Uygun”, fikirlerinize uygun ise “Uygun”, kararsız iseniz “Kararsızım”, fikirlerinize uygun değilse “Uygun değil”, fikirlerinize tamamen karşı ise “Tamamen Karşı” seçeneğini işaretleyiniz.

Arzu YÜKSEL

Yıldız Teknik Üniv.

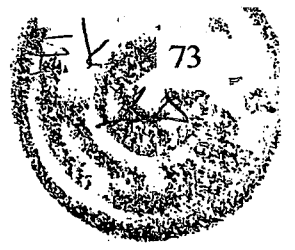
Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü

1. Radyo, TV vb.’ de okulumun adını duyduğum zaman dikkatle dinlerim.
2. Okulumun eğitim, spor vb. alanlarda başarısı beni etkilemiyor.
3. Okulumun başarılarını izlemeye çalışırım.
4. Bu okulda zamanımı boşa harcadığıma inanıyorum.
5. Bu okulda okumaktan memnunum.
6. Okulumdaki çeşitli spor, sanat, klüp, seminer vb. faaliyetlere katılmaya çalışırım.
7. Okulumun gelişmesinde benim de bir katkı olabileceğine **inanmıyorum.**
8. Okulumun bana yararı olduğuna **inanmıyorum.**
9. Bu okula istekle geliyorum..
10. Bu okulun öğrencisi olduğumu söylemekten gurur duyuyorum.
11. Bu okulu **sevmiyorum.**
12. Okulumun olumlu yönlerini arkadaşlarıma anlatarak tanıtmaya çalışıyorum.
13. Arkadaşlarımdan okudukları okulları gördükçe onların yerinde olmak istiyorum.
14. Okulumun başarıları beni **ilgilendirmiyor.**
15. Okulumun çeşitli sorunlarıyla ilgili çözümler düşünüyorum.
16. Okuduğum okulu diğerlerine tercih ederim.
17. Başka bir okula gidersem daha çok öğreneceğime inanıyorum.



18. Okulumun gelişmesinde öğrencilerin de katkıda bulunabileceğine inanıyorum.
19. Okulum ile ilgili eğitim, spor vb. bir alanda olumlu bir gelişme duyduğumda gururlanıyorum.
20. Okulumu seçme olanağım olsa yine aynı okulu seçerdim.
21. Okulumun olumlu yönlerini tanıtabilmek için bir çaba harcamam.
22. Başka bir okulda okumak isterdim.
23. Okulum ile ilgili bir radyo, TV ve gazete yayını ile karşılaştığımda ne olduğunu öğrenmeye çalışırım.
24. Okulumun başarılarından gurur duyarım.
25. Bu okulda okuduğumu söylemek istemiyorum.
26. Okulumun sorunları ile ilgili olarak yetkilileri uyarmaya çalışırım.
27. Sanat, spor vb. alanlarda okulumun adına çeşitli faaliyetlerde bulunmaya çalışırım.
28. Bu okulda kendimi hiç rahat hissetmiyorum.

EK - 4
KİŞİSEL BİLGİLER



Yaşınız :
Cinsiyetiniz : Kız () Erkek ()
Kaç Yıldır Bu Okulda Okuyorsunuz? :
Anneniz Çalışıyor mu? : Evet () Hayır ()

Annenin Eğitim Durumu:

Okur-Yazar ()
İlkokul Mezunu ()
Ortaokul Mezunu ()
Lise Mezunu ()
Ön Lisans ()
Üniversite Mezunu ()
Yüksek Lisans ve Üzeri ()

Babanın Eğitim Durumu:

Okur-Yazar ()
İlkokul Mezunu ()
Ortaokul Mezunu ()
Lise Mezunu ()
Ön Lisans ()
Üniversite Mezunu ()
Yüksek Lisans ve Üzeri ()

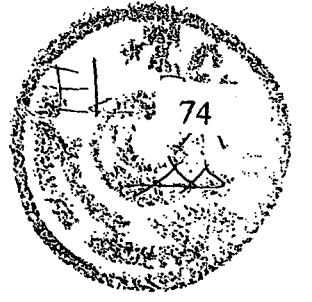
Kardeş Sayısı:

Tek Çocuk ()
Kendisiyle birlikte 2 ()
Kendisiyle birlikte 3 ()
Kendisiyle birlikte 4 ()
5 ve üstü ()

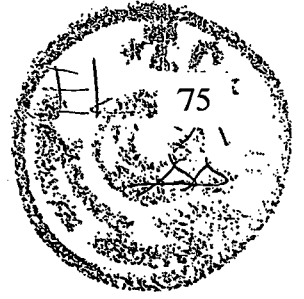
Ailenin Aylık Geliri:

250 milyon – 500 milyon TL ()
500 milyon – 1 milyar TL ()
1 milyar – 2 milyar TL ()
2 milyar – 4 milyar TL ()
4 milyar TL'den fazla ()

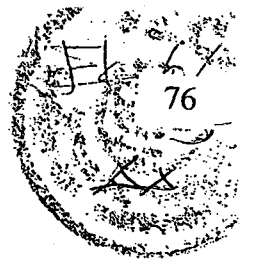
Arzu YÜKSEL
Yıldız Teknik Üniv.
Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü



OGRENILMIŞ ÇARESİZLİK OLÇEĞİ		
CEVAP KAĞIDI		
1.	/A/	/B/
2.	/A/	/B/
3.	/A/	/B/
4.	/A/	/B/
5.	/A/	/B/
6.	/A/	/B/
7.	/A/	/B/
8.	/A/	/B/
9.	/A/	/B/
10.	/A/	/B/
11.	/A/	/B/
12.	/A/	/B/
13.	/A/	/B/
14.	/A/	/B/
15.	/A/	/B/
16.	/A/	/B/
17.	/A/	/B/
18.	/A/	/B/
19.	/A/	/B/
20.	/A/	/B/
21.	/A/	/B/
22.	/A/	/B/
23.	/A/	/B/
24.	/A/	/B/
25.	/A/	/B/
26.	/A/	/B/
27.	/A/	/B/
28.	/A/	/B/
29.	/A/	/B/
30.	/A/	/B/


AKADEMİK BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ CEVAP KAĞIDI

A Hiçbir zaman (1)	B Ara sıra (2)	C Sık sık (3)	D Her zaman (4)
1 (A) (B) (C) (D)	45 (A) (B) (C) (D)	89 (A) (B) (C) (D)	133 (A) (B) (C) (D)
2 (A) (B) (C) (D)	46 (A) (B) (C) (D)	90 (A) (B) (C) (D)	134 (A) (B) (C) (D)
3 (A) (B) (C) (D)	47 (A) (B) (C) (D)	91 (A) (B) (C) (D)	135 (A) (B) (C) (D)
4 (A) (B) (C) (D)	48 (A) (B) (C) (D)	92 (A) (B) (C) (D)	136 (A) (B) (C) (D)
5 (A) (B) (C) (D)	49 (A) (B) (C) (D)	93 (A) (B) (C) (D)	137 (A) (B) (C) (D)
6 (A) (B) (C) (D)	50 (A) (B) (C) (D)	94 (A) (B) (C) (D)	138 (A) (B) (C) (D)
7 (A) (B) (C) (D)	51 (A) (B) (C) (D)	95 (A) (B) (C) (D)	139 (A) (B) (C) (D)
8 (A) (B) (C) (D)	52 (A) (B) (C) (D)	96 (A) (B) (C) (D)	140 (A) (B) (C) (D)
9 (A) (B) (C) (D)	53 (A) (B) (C) (D)	97 (A) (B) (C) (D)	141 (A) (B) (C) (D)
10 (A) (B) (C) (D)	54 (A) (B) (C) (D)	98 (A) (B) (C) (D)	142 (A) (B) (C) (D)
11 (A) (B) (C) (D)	55 (A) (B) (C) (D)	99 (A) (B) (C) (D)	143 (A) (B) (C) (D)
12 (A) (B) (C) (D)	56 (A) (B) (C) (D)	100 (A) (B) (C) (D)	144 (A) (B) (C) (D)
13 (A) (B) (C) (D)	57 (A) (B) (C) (D)	101 (A) (B) (C) (D)	145 (A) (B) (C) (D)
14 (A) (B) (C) (D)	58 (A) (B) (C) (D)	102 (A) (B) (C) (D)	146 (A) (B) (C) (D)
15 (A) (B) (C) (D)	59 (A) (B) (C) (D)	103 (A) (B) (C) (D)	147 (A) (B) (C) (D)
16 (A) (B) (C) (D)	60 (A) (B) (C) (D)	104 (A) (B) (C) (D)	148 (A) (B) (C) (D)
17 (A) (B) (C) (D)	61 (A) (B) (C) (D)	105 (A) (B) (C) (D)	149 (A) (B) (C) (D)
18 (A) (B) (C) (D)	62 (A) (B) (C) (D)	106 (A) (B) (C) (D)	150 (A) (B) (C) (D)
19 (A) (B) (C) (D)	63 (A) (B) (C) (D)	107 (A) (B) (C) (D)	151 (A) (B) (C) (D)
20 (A) (B) (C) (D)	64 (A) (B) (C) (D)	108 (A) (B) (C) (D)	152 (A) (B) (C) (D)
21 (A) (B) (C) (D)	65 (A) (B) (C) (D)	109 (A) (B) (C) (D)	153 (A) (B) (C) (D)
22 (A) (B) (C) (D)	66 (A) (B) (C) (D)	110 (A) (B) (C) (D)	154 (A) (B) (C) (D)
23 (A) (B) (C) (D)	67 (A) (B) (C) (D)	111 (A) (B) (C) (D)	155 (A) (B) (C) (D)
24 (A) (B) (C) (D)	68 (A) (B) (C) (D)	112 (A) (B) (C) (D)	156 (A) (B) (C) (D)
25 (A) (B) (C) (D)	69 (A) (B) (C) (D)	113 (A) (B) (C) (D)	157 (A) (B) (C) (D)
26 (A) (B) (C) (D)	70 (A) (B) (C) (D)	114 (A) (B) (C) (D)	158 (A) (B) (C) (D)
27 (A) (B) (C) (D)	71 (A) (B) (C) (D)	115 (A) (B) (C) (D)	159 (A) (B) (C) (D)
28 (A) (B) (C) (D)	72 (A) (B) (C) (D)	116 (A) (B) (C) (D)	160 (A) (B) (C) (D)
29 (A) (B) (C) (D)	73 (A) (B) (C) (D)	117 (A) (B) (C) (D)	161 (A) (B) (C) (D)
30 (A) (B) (C) (D)	74 (A) (B) (C) (D)	118 (A) (B) (C) (D)	162 (A) (B) (C) (D)
31 (A) (B) (C) (D)	75 (A) (B) (C) (D)	119 (A) (B) (C) (D)	163 (A) (B) (C) (D)
32 (A) (B) (C) (D)	76 (A) (B) (C) (D)	120 (A) (B) (C) (D)	164 (A) (B) (C) (D)
33 (A) (B) (C) (D)	77 (A) (B) (C) (D)	121 (A) (B) (C) (D)	165 (A) (B) (C) (D)
34 (A) (B) (C) (D)	78 (A) (B) (C) (D)	122 (A) (B) (C) (D)	166 (A) (B) (C) (D)
35 (A) (B) (C) (D)	79 (A) (B) (C) (D)	123 (A) (B) (C) (D)	167 (A) (B) (C) (D)
36 (A) (B) (C) (D)	80 (A) (B) (C) (D)	124 (A) (B) (C) (D)	168 (A) (B) (C) (D)
37 (A) (B) (C) (D)	81 (A) (B) (C) (D)	125 (A) (B) (C) (D)	169 (A) (B) (C) (D)
38 (A) (B) (C) (D)	82 (A) (B) (C) (D)	126 (A) (B) (C) (D)	170 (A) (B) (C) (D)
39 (A) (B) (C) (D)	83 (A) (B) (C) (D)	127 (A) (B) (C) (D)	
40 (A) (B) (C) (D)	84 (A) (B) (C) (D)	128 (A) (B) (C) (D)	
41 (A) (B) (C) (D)	85 (A) (B) (C) (D)	129 (A) (B) (C) (D)	
42 (A) (B) (C) (D)	86 (A) (B) (C) (D)	130 (A) (B) (C) (D)	
43 (A) (B) (C) (D)	87 (A) (B) (C) (D)	131 (A) (B) (C) (D)	
44 (A) (B) (C) (D)	88 (A) (B) (C) (D)	132 (A) (B) (C) (D)	



**OKUL TUTUM ÖLÇEĞİ
YANIT KAĞIDI**

Tamamen Uygun	Uygun	Kararsızım	Uygun Değil	Tamamen Karşı
1. / /	/ /	/ /	/ /	/ /
2. / /	/ /	/ /	/ /	/ /
3. / /	/ /	/ /	/ /	/ /
4. / /	/ /	/ /	/ /	/ /
5. / /	/ /	/ /	/ /	/ /
6. / /	/ /	/ /	/ /	/ /
7. / /	/ /	/ /	/ /	/ /
8. / /	/ /	/ /	/ /	/ /
9. / /	/ /	/ /	/ /	/ /
10. / /	/ /	/ /	/ /	/ /
11. / /	/ /	/ /	/ /	/ /
12. / /	/ /	/ /	/ /	/ /
13. / /	/ /	/ /	/ /	/ /
14. / /	/ /	/ /	/ /	/ /
15. / /	/ /	/ /	/ /	/ /
16. / /	/ /	/ /	/ /	/ /
17. / /	/ /	/ /	/ /	/ /
18. / /	/ /	/ /	/ /	/ /
19. / /	/ /	/ /	/ /	/ /
20. / /	/ /	/ /	/ /	/ /
21. / /	/ /	/ /	/ /	/ /
22. / /	/ /	/ /	/ /	/ /
23. / /	/ /	/ /	/ /	/ /
24. / /	/ /	/ /	/ /	/ /
25. / /	/ /	/ /	/ /	/ /
26. / /	/ /	/ /	/ /	/ /
27. / /	/ /	/ /	/ /	/ /
28. / /	/ /	/ /	/ /	/ /